

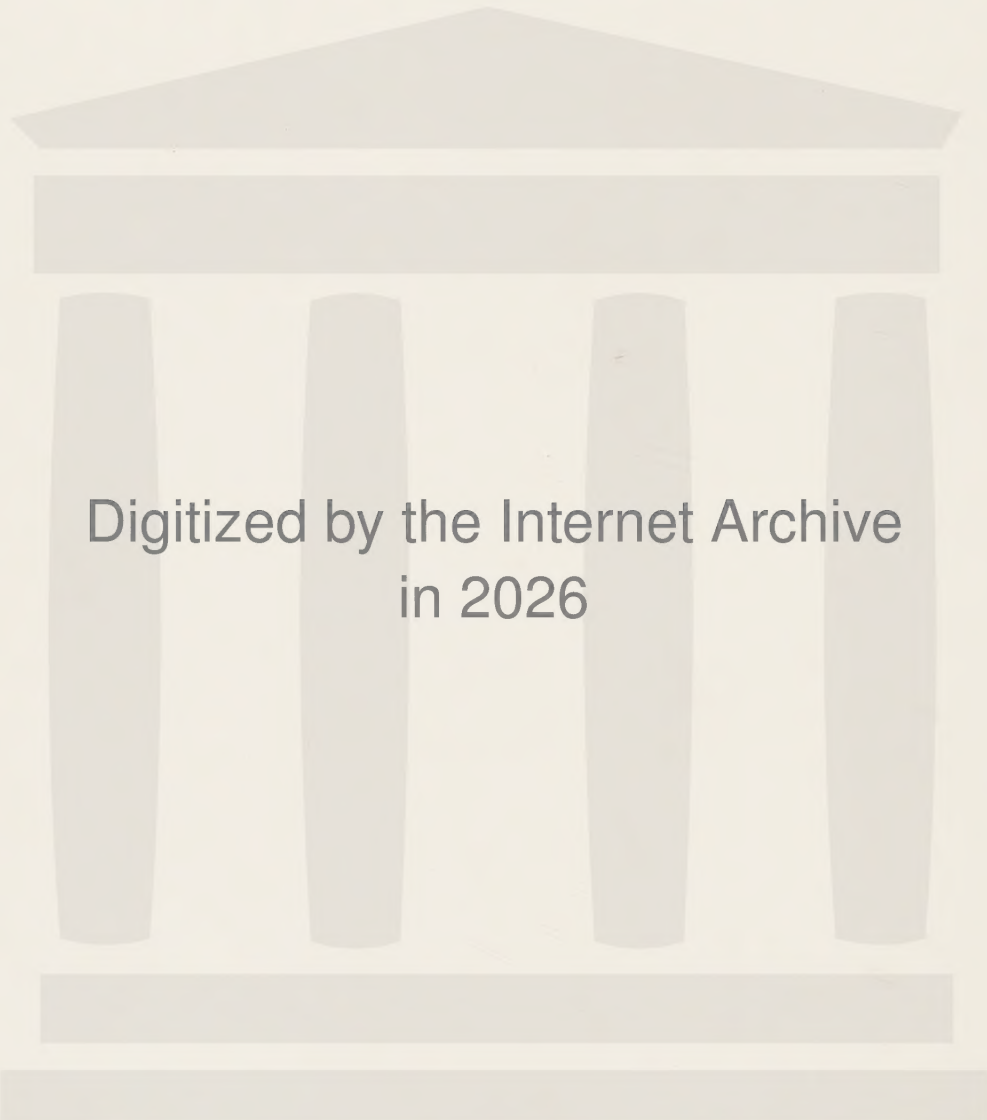
Charles ROSSET

L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DU LATIN

TOME II

Thèse présentée
devant la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
de Paris en 1970

SERVICE DE REPRODUCTION DES THESES
DE L'UNIVERSITE DE LILLE III



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551625_0001

Charles ROSSET

L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DU LATIN

TOME II

Thèse présentée
devant la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
de Paris en 1970

SERVICE DE REPRODUCTION DES THESES
DE L'UNIVERSITE DE LILLE III

1971



IV

LA DECOUVERTE DU SENS EN VERSION LATINE.

Sommaire

I. Comment les élèves font une version latine. - Description commentée de la manière dont les élèves procèdent de la première année de latin au seuil des études supérieures. - La leçon des faits: part restreinte de l'analyse et part considérable des associations intuitives dans la découverte du sens à tous les niveaux.

II. Observations et expériences sur l'interprétation des images, des mots, des phrases. - L'interprétation d'un texte est un phénomène de perception. - L'interprétation des proverbes comparés à des phrases données de même signification. La justification des rapprochements inexacts; les rapprochements exacts: l'explication ne produit pas, mais suit la découverte du sens commun aux deux phrases. - La découverte du sens de mots nouveaux de la langue maternelle. Analyse des résultats d'expériences: les sujets parviennent au sens exact par une série d'approximations; influence du contexte, de la forme du mot; conservation d'interprétations contradictoires. Le contrôle: efficience du signe dans la vie sociale. - La perception du sens de phrases de récits français dont les mots sont placés dans l'ordre habituel des mots en latin. Comparaison avec l'intelligence d'un récit latin entendu dans des circonstances analogues.

III. Observations et expériences sur l'interprétation de textes latins. - Perception progressive du texte latin lu à haute voix plusieurs fois de suite à des groupes de sujets; forme de la courbe des progrès. Comparaison des sous-groupes de sujets à l'intérieur du même groupe: la précocité des plus jeunes leur donne une certaine avance, la maturité des plus âgés tend ensuite à compenser leur retard. Comparaison de la manière dont chacune des parties du texte dans ces expériences a été perçue: supériorité marquée générale du début sur

la suite; explication du fait. - Le contresens. Recherche de son point de départ. Sa cause: projection des éléments de la phrase latine dans les schémas morphologiques et syntaxiques de la langue maternelle; addition au besoin de termes qui facilitent l'opération. Critères du contresens; l'illogisme et le caractère subjectif du sentiment de l'illogisme d'une proposition. Comment le contresens se développe: subtilité de l'interprétation qui torture le texte. Le contresens est ainsi une déviation et une création dans le sens imposé par un schéma directeur; le signal d'alarme serait le sentiment d'une contradiction, mais l'élève tente de résoudre la contradiction en ramenant le texte à l'idée qu'il s'en est faite. Le sentiment d'un non-sens, rupture entre le texte et le schéma, crée un malaise et impose la correction. Comment se fait la correction: l'illumination dans le heurt des contradictions; l'explication après l'illumination. - Résultats statistiques d'une expérience avec un texte comprenant 25 éléments lu 4 fois successivement à 60 sujets de Troisième (soit 6.000 réactions, donc 4.500 transitions). Les quatre réactions types: absence d'interprétation, contresens, suffisante approximation, sens exact et complet. Puissance et faiblesse relatives du contresens; dans quelle mesure il se maintient, dans quelle mesure il s'efface. Cas extrêmes: le texte compris presque totalement d'emblée; inversement, l'échec en quatrième audition. Rythme et aboutissement de la progression; le détour romanesque. L'intelligence du contenu brut de la proposition ou de la phrase précède celle des liaisons logiques. Le contresens peut n'être qu'une étape dans la recherche du sens vrai.

IV. A la recherche d'une pédagogie de la version latine. - Rôle primordial dans la découverte du sens des associations d'images en schémas directeurs; manque de souplesse de ces schémas chez l'enfant: comment ils en arrivent à réagir sur le texte au lieu de se plier à lui; le sens véritable peut être repoussé, parce qu'il n'est pas en harmonie avec le schéma. Dynamisme de ces schémas: ils précipitent la découverte du sens, ou engagent dans le contresens. Comment on sort du contresens: contradiction et illumination. L'intelligence du

sens procède d'associations schématiques riches et souples; un tâtonnement dirigé. - Les "méthodes" de version latine. Part faite à l'analyse, part faite à l'intuition. Association de l'analyse et de l'intuition chez les meilleurs sujets. - Texte, analyse et traduction en colonnes: les directives du maître, la pratique de l'élève; l'erreur de ce mode de présentation: une solution qui suppose le problème résolu. - La méthode de version du "Latin par la joie": description et réserves. - Une méthode intuitive: l'expérience de l'École des Roches. - Comment on peut associer étroitement analyse et intuition, celle-ci orientée par celle-là, sans disloquer la phrase latine par une "dé-construction" arbitraire. Le travail en équipe: il impose la confrontation des schémas subjectifs, et par là l'objectivité. - Le texte de version hors de la portée des élèves pour le fond ou pour la forme. - L'intelligence du texte et sa traduction: cas du texte compris et de la traduction inintelligible; cas de la traduction exacte alors que le sens n'est pas ou est inexactement perçu.

I. COMMENT LES ELEVES FONT UNE VERSION LATINE.

Comme bien d'autres, nous avons eu sous les yeux ce spectacle de quelque quatre-vingts élèves astreints à l'épreuve de version latine d'un examen; et nous les avons vus se débattre entre un texte plus ou moins heureusement choisi et leur dictionnaire pour jeter sur le papier le brouillon d'une traduction à peu près inintelligible et barbare. Un petit nombre d'entre eux se tireraient honorablement d'affaire; le reste... ne vaudrait pas l'honneur d'être lu, et cependant un correcteur devrait les lire et chercher dans ce charabia des étincelles d'intelligence. Et nous nous demandions si la version, ainsi menée, était une épreuve sérieuse ou un cruel jeu d'adultes, si le texte était une énigme dont l'obscurité justifierait tous les tâtonnements et toutes les hypothèses. Nous étions frappé de l'inadaptation de la tâche à la majorité des sujets, et de ce fait qu'à l'inverse des résultats normaux d'un test de niveau, le correcteur regarderait comme suspect

que les trois quarts ou les quatre cinquièmes des sujets aient réussi la tâche assignée. Devions-nous, avec d'autres (1), conclure à l'inutilité, à la nocivité même de cet exercice ? Ne fallait-il pas d'abord chercher à comprendre l'élève et ses erreurs, et peut-être les nôtres ?

Comment fait-on une version latine ? Les auteurs de bien des recueils de textes de version commencent par édicter des règles à ce sujet, ou, tout au moins, par formuler des conseils généraux : prendre garde à ceci, à cela, ne rien écrire qui n'ait un sens, etc. Ce n'est pas là ce dont il s'agira ici. De même qu'à propos des règles de grammaire nous nous sommes posé une question qu'aucun grammairien ne se pose, celle de leur valeur aux yeux des élèves, de même ici nous allons plutôt examiner comment le débutant latiniste s'y prend pour faire une version, bien ou mal, le cas qu'il fait en pratique des conseils reçus, et pourquoi il procède de la sorte.

Les conseils généralement donnés (2) portent sur deux points : la découverte du sens, et, au moins à partir de la

(1) C. Pitollet, dans un article intitulé Le latin et la démocratie, paru dans le numéro de Janvier 1932 de la revue Les Humanités (Hatier), p. 186-190, nie le profit tiré par l'élève de l'exercice de version latine : "L'exercice de la version latine n'eût pu devenir fructueux qu'à partir de l'instant précis où celui qui s'y livrait était parvenu à maîtriser l'idiome du Latium. Jusqu'alors les chances d'erreurs étant toujours aussi grandes que celles de compréhension exacte, le dit exercice n'était que l'école de l'incertitude et de l'art d'aboutir à de gros à peu près. La maîtrise de la langue permet, certes, d'entrer dans tous les détails, de lutter avec son texte, d'en rendre les nuances par d'exacts équivalents, en un mot d'associer aux plaisirs de la victoire les profits de l'intelligence : omne tulit punctum... Mais combien peu en arrivaient-ils là ?" (P. 187-188.)

(2) Par exemple : A. Yrondelle, La version latine au baccalauréat, Vuibert et Nouy, Paris, 1905 ; H. Petitmangin, Versions latines commentées, J. de Gigord, 5^e édition, Paris,

Troisième, la traduction; dans les classes élémentaires, ces deux opérations, que certains présentent comme "entièrement distinctes" (3), se confondent, ou peu s'en faut: même si on lui prescrit de ne pas traduire dicunt Homerum caecum fuisse par "on dit Homère avoir été aveugle", mais par "on dit qu'Homère était aveugle", l'élève de Sixième se rend à peine compte qu'il y a là l'ébauche d'une des substitutions qu'on lui conseillera par la suite. Mais la traduction est essentiellement oeuvre littéraire; c'est à l'opération psychologique de la découverte du sens que nous nous attacherons. Posons-nous donc cette question: comment l'élève à qui on donne à faire une version latine, découvre-t-il la signification du texte? Et, pour nous garder de toute idée préconçue, avant de formuler à ce sujet aucune théorie, nous nous bornerons à observer le travail d'élèves, qu'ils soient nôtres ou non. Par "observations", nous n'entendons naturellement pas le simple examen de quelques copies, ce serait sommaire et trompeur: toutes nos observations seront des notes prises en regardant des sujets travailler et en causant avec eux quelquefois; le plus souvent, nous avons préféré noter silencieusement ce que nous voyions sans formuler aucune remarque, et ne posant de question que pour éviter de notre part une interprétation risquée des intentions de l'élève dans un cas intéressant. Il nous est naturellement impossible de reproduire ici toutes ces observations, et nous devons nous limiter à quelques cas choisis comme typiques. Il ne s'agira pas d'élèves incapables, ni de sujets de mauvaise volonté: ceux-ci intéressent le psychologue scolaire ou le caractérologue, mais n'éclaireraient pas notre recherche. La plupart des sujets que nous citons ont poursuivi de bonnes études secondaires et même supérieures: leur comportement est donc normal et significatif.

1935; J. Massicault, Recueil gradué de versions latines, Belin, Paris, 1932; G. Thévenot, Textes gradués pour la version latine, Editions de l'Ecole, Paris, 1942; etc.

(3) H. Petitmangin, Versions latines commentées, J. de Gigord, 5^e édition, Paris, 1935, p. xi. Mais il s'agit de morceaux choisis destinés aux élèves de Troisième, Seconde et Première.

Version de Sixième. - Pline l'Ancien pendant l'éruption du Vésuve. - Plinius quiescebat. Soror ejus nuntiat ei nubem apparere cum inusitata specie. Plinius nubem illam observat: ejus forma longissimo arboris trunco simillima erat. Mons Vesuvius cinerem et flammam eructabat. Multi, metu tanti periculi, de omni salute desperabant. Ipse in his periculis fortem et strenuum se praebebat.

Ce texte de version (4), du point de vue pédagogique, n'est pas irréprochable. L'adjectif multi employé substantivement, et le verbe praebebat avec des attributs à l'accusatif à rattacher au pronom se, seront difficiles à traduire. De plus, une bonne part du vocabulaire nécessaire n'a pas été l'objet de leçons et n'est fourni que dans un lexique. Il nous suffira, l'année suivante, de modifier ces conditions médiocres pour obtenir d'autres élèves un travail plus intelligent et plus réussi.

Observation. - Nous observons Guin (G, 11 ans 11 mois), sujet moyen de bonne volonté.

Il a ce texte copié sur un cahier. Il traduit: Pline se reposait, après avoir cherché quiescere dans le lexique. Pour la seconde phrase, il consulte sa grammaire à la page des démonstratifs et une note sur ejus du livre d'exercices, cherche apparere, considère la phrase, consulte à nouveau la grammaire, cherche inusitatus, réfléchit longuement, souligne deux fois nuntiat (verbe principal), une fois apparere (verbe subordonné), une fois nubem et une fois soror (sujets), et, après de nouvelles réflexions, écrit: sa soeur lui annonçait avec un étrange... Il s'arrête, cherche specie dans son carnet dans la liste des mots appris de la cinquième déclinaison (il le connaît donc, même si le sens ne lui revient pas à l'esprit), et corrige ainsi: sa soeur lui annonçait les nuages apparaître avec une étrange apparence.

Il souligne deux fois observat, une fois Plinius (verbe principal et son sujet), et écrit: Pline observait... Il con-

sulte grammaire, carnet de vocabulaire (pour le genre de nubes sans doute), écrit: ... le même nuage, puis, après vérification du sens du démonstratif, corrige: ce nuage.

Il cherche truncus, forma, et écrit: sa forme était très longue. Remarquons qu'il ne souligne plus: indice que le souci de l'analyse commence à faiblir. Il corrige: sa forme était ressemblante au tronc très long d'un arbre.

Il cherche eructare, Vesuvius; il écrit: la montagne... Il cherche cinis, réfléchit, et recommence la phrase ainsi: le Vésuve vomissait des cendres et des flammes.

Il hésite beaucoup sur la phrase suivante. L'auteur, dont nous avons cette fois respecté le texte, avait cru apparemment simplifier la tâche de l'élève en présentant les quatre premiers mots dans un ordre français et avec une ponctuation française. Erreur: un ordre des mots latins artificiellement calqué sur celui du français donne à l'élève de mauvais réflexes, il a plutôt besoin sur la construction de la proposition latine banale de principes très nets qui l'habituent à une analyse de plus en plus rapide et sûre. Ici donc, Guin cherche tantus, de, desperare; il écrit au sujet de, et biffe, puis ils désespéraient tous au sujet du salut, et ne sait que faire des premiers mots avec lesquels il tâtonne en écrivant: de nombreux... le danger si grand... la crainte, etc., et, après quelques autres tentatives, pousse un soupir et passe à la dernière phrase.

Il cherche praeberere, et, laissant un blanc pour le passage provisoirement abandonné, il écrit il présentait; il n'a pas remarqué dans le lexique l'indication du sens "se montrer" de praeberere se, et en effet, à ce niveau, l'emploi du lexique devrait être évité, surtout pour une expression de ce genre. Il consulte sa grammaire aux démonstratifs, écrit lui-même sur ces dangers... Un coup d'oeil à un tableau de déclinaison, il cherche fortis, écrit du courage, puis cherche strenuus, écrit de l'énergie. On voit qu'ayant adopté un sens impropre ici de praeberere, il donne cavalièrement aux adjectifs fortem et strenuum la valeur de noms.

Il revient alors à la phrase abandonnée, écrit les mots français à côté des uns des autres et tente de les assembler à peu près comme les pièces d'un puzzle... Nous l'engageons à quitter son brouillon et à mettre au net ce qu'il peut. Alors il transcrit sa traduction sans aucun regard au texte latin, laisse un blanc pour la phrase inachevée, puis affecte chaque mot latin d'un numéro censé préciser sa fonction, mais, en fait, déterminé par l'ordre des mots de sa traduction: ainsi ipse est numéroté 2, après praebebat numéroté 1; il pense si bien au sens des mots en chiffrant ainsi, et non à leur fonction, que, sur his, il écrit ces, qu'il doit biffer, au lieu d'un numéro: erreur de geste révélatrice de la pensée intérieure qui guide la main ! Quant à l'avant-dernière phrase, elle finira par devenir ceci: de nombreux désespéraient, au sujet de tout salut, la crainte si grande du péril.

Remarques. - Le travail de Guin n'a pas été très méthodique. Un certain souci d'une analyse au départ, quoiqu'il n'ait pas dégagé la proposition infinitive; ce souci a rapidement fléchi devant la tendance à deviner le sens des phrases par des associations entre mots voisins avec un contrôle affaibli des formes; et, devant une difficulté, il s'enfonce de plus en plus dans cette voie, juxtaposant les mots français pour en faire jaillir un sens et négligeant les mots latins et l'indication fournie par leurs flexions.

La manière dont s'y prend Guin est celle de presque tous les élèves de son âge. Pourquoi donc certains se tirent-ils d'affaire mieux que lui ? Parce qu'ils bénéficient de deux qualités, dont Guin est médiocrement pourvu: une certaine richesse d'associations verbales, ce qui les met assez exactement sur la voie, et une certaine rigueur logique par laquelle ils orientent et régularisent ces associations verbales en se reportant au texte à chaque pas en avant. Les sujets doués de la première de ces qualités, peu de la seconde, donnent le change durant un an ou deux; puis ils s'effondrent. Les sujets qui ne maintiennent sont doués aussi de la seconde qualité; ils ne se contentent pas d'associer, ils veulent justifier ces associations, et confrontent sans cesse les faits, c'est-à-dire

le texte, avec leurs hypothèses, c'est-à-dire le sens deviné. Attitude alors éminemment scientifique: à cette étape, la version latine n'est pas encore une épreuve de caractère essentiellement littéraire, et la réussite marque moins chez le sujet une forme littéraire de son esprit qu'un certain niveau de son intelligence générale.

Version de Cinquième. - Sacrilèges de Denys le tyran. - Dionysius, Syracusanus tyrannus, cum ad Peloponnesum classem appulisset et in fanum venisset Jovis Olympii, aureum ei detraxit amiculum grandi pondere, quo Jovem ornatat ex manubiis Carthaginensium tyrannus Gelo; atque etiam cavillatus est "aestate grave esse aureum amiculum, hieme frigidum" eique laneum pallium iniecit dixitque id esse ad omne anni tempus aptius. Idem Aesculapii Epidauri barbam auream demi jussit neque enim convenire barbatum esse filium, cum in omnibus fanis pater imberbis esset (5).

Observation. - Fer (G, 11 ans) opère ainsi: il écrit les mots latins en colonne à gauche sur sa page, et leur traduction dans une colonne à droite; entre ces deux colonnes, un espace comblé par l'analyse sommaire des mots latins. Telle est la disposition prescrite par le professeur, qui obéit en cela à des directives imposées.

Fer écrit les mots latins, à gauche, en colonne, dans un ordre assez incertain; l'analyse est juste en général, mais elle n'est souvent qu'une approximation: par exemple, nous lisons "nominatif" là où il s'agit d'un accusatif neutre; la traduction est réalisée à peu près parallèlement vis-à-vis. Mais cette traduction ne résulte pas rigoureusement de l'analyse. En face de que / ei / iniecit / pallium, il a écrit à droite et / à lui, et alors seulement il analyse iniecit et pallium pour écrire il mit / le manteau. Il progresse ainsi sans méthode arrêtée; on croirait même que, les mots latins écrits à gauche, il sait déjà ce qu'il lui reste à faire: dans ces conditions, inscrire l'analyse, ce n'est pas raison-

(5) D'après Cicéron, dans H. Petitmangin, Exercices latins de Cinquième, J. de Gigord, 17^e édition, Paris, 1943, n° 60.

ner en vue de la découverte d'une solution, mais per, déjà en possession de cette solution intuitivement découverte, prétend la justifier. Voilà comment il écrit ceci:

<u>id</u>	acc. sing. compl. dir. neutre sing.	<u>lui</u> (<u>manteau</u>)
<u>esse</u>	infin. prés.	<u>être</u>
<u>aptius</u>	acc. sing. 1 ^{re} cl. neutre sing.	<u>plus convenable</u>
<u>ad omne</u>	abl. compl. circ. 2 ^e cl. neutre sing.	<u>en tout</u>
<u>tempus</u>	nomin. sujet 2 ^e décl. (gén. -i)	
	neutre sing.	<u>temps</u>
<u>anni</u>	gén. compl. de nom 2 ^e décl.	
	(gén. -i) masc. sing.	<u>de l'année</u>

On voit tout de suite que, si la "construction" est heureuse, elle ne résulte pas de l'analyse, qui la contredit (par exemple, tempus est dit "nominatif"), mais de la prévision du sens; et encore la traduction, elle-même en contradiction avec l'analyse (puisque tempus est dit "sujet"), est-elle approximative.

Plus loin, même contradiction:

<u>idem</u>	nomin. sujet masc. sing.	<u>même</u>
<u>jussit</u>	parf. indic. 3 ^e pers. sing.	<u>il ordonna</u>

Ici, Per s'arrête, étudie le texte, cherche au lexique demi. "Peut-être en verbe enlever ?" Et il regarde le texte... "Mais ça ne peut être qu'à la première personne du singulier du parfait..." (Le lexique donne bien la forme dempsi, mais on voit là peut-être une erreur due à l'étude de la troisième conjugaison sur le modèle legere, dont le parfait est legi.) Per cherche si demi ne serait pas l'infinitif: intuition juste, plutôt qu'analyse juste, car il reprend: "Ce n'est pas ça, ça ferait demere... Même il enleva la barbe d'or..." Et Per essaie de grouper les mots en les prononçant pour lui-même à mi-voix. "Non, ce n'est pas ça: il enleva, mais c'est il ordonna... Demi ? Ça devrait pourtant être l'infinitif... Peut-être est-ce un autre verbe ?" Il consulte encore le lexique. "Si c'était l'infinitif, ça irait..." Mais il ne trouve pas et se répète en vain les mots à mi-voix pour les assembler... "Je ne trouve pas..."

On voit que Fer ne manque pas de rigueur: il se refuse à accepter son intuition sans une certaine cohérence avec la forme analysée ensuite; il imagine, puis vérifie: c'est le fait d'un sujet consciencieux et intelligent. Nous intervenons et le renvoyons à la page de sa grammaire qui contient les formes passives de la troisième conjugaison. "Ah! dit-il, je comprends: il ordonna... la barbe d'or être enlevée." Il cherche Epidauri et tente de traduire: "Il ordonna la barbe d'or d'Esculape d'Epidaure être coupée ?" A ce moment, il voit que son livre, à propos de neque enim convenire, donne en note l'indication suivante: "Entendez: dicebat enim non convenire, etc.", mais il ne comprend pas la signification de cette note. Il cherche barbatum esse, comme si c'était un infinitif passé passif, trouve barbatus, dont il finit par se contenter; puis il cherche convenire, et tente d'adapter les trois sens qu'on lui offre (rencontrer, se rencontrer, convenir) avec le contexte déjà obscur pour lui: il comprend que le tyran "ordonna d'ôter la barbe d'Esculape d'Epidaure", mais le reste demeure une énigme que la note obscurcit encore.

Nous intervenons en fondant la note dans le texte et en citant à Fer un exemple classique de proposition infinitive. Il tente alors d'accommoder barbu, comme attribut, avec le reste de ce qu'il comprend: "Il disait ne pas convenir le fils être barbu... Ça ne va pas bien," observe-t-il. Bref, le sens apparemment trouvé, bien qu'il sache que le fils est Esculape et le père Apollon, il ne s'en accommode pas: "Ça ne va pas," répète-t-il. Nous l'engageons à pousser cependant plus loin; et il traduit sans recours au lexique: " ... alors que le père était imberbe dans tous les sanctuaires. Oui, mais ça ne veut rien dire, ça; ça n'a pas de sens, si je dis ça."

Remarques. - Ainsi, l'analyse écrite de Fer est la rédaction d'une prise de conscience de certains rapports marqués par les formes des mots, elle n'est pas un travail de recherche; on peut tout au plus admettre qu'elle est un contrôle, que cette obligation oriente une recherche préalable silencieuse et rapide. Mais la traduction de Fer, qu'elle

soit ou non conforme à l'analyse, n'en découle pas: c'est le sens des mots qui suggère tel ou tel groupement par des associations d'idées, et l'analyse vient ensuite, chez un sujet consciencieux, justifier ces associations ou retenir l'élève sur le point de s'engager dans la voie ouverte par elles. On voit aussi que, la traduction faite, même exacte, le sens peut encore échapper: aligner les mots d'une phrase en comprenant le sens de chacun d'eux, ce n'est pas nécessairement comprendre la phrase entière; le tout, ici, n'est pas une simple somme des parties. Dans le cas présent, les propos sarcastiques de Denys sont mal saisis par beaucoup d'enfants.

Version de Quatrième. - Le bonheur parfait. - Socrates, cum esset ex eo quaesitum, Archelaum Perdiccae filium, qui tum fortunatissimus haberetur, nonne beatum putaret: "Haud scio, inquit; numquam enim cum eo collocatus sum. - An tu aliter id scire non potes? - Nullo modo. - Tu igitur ne de Persarum quidem rege magno potes dicere beatumne sit? - An ego possim, cum ignorem quam sit doctus, quam vir bonus? - Quid? Tu in eo sitam vitam beatam putas? - Ita prorsus existimo bonos beatos, improbos miseros. - Miser ergo Archelaus? - Certè, si injustus." (Cicéron.)

Observation. - Berg (G, 15 ans 2 mois) est un élève intelligent, inégalement appliqué, un peu ombrageux; se voyant observé, il écrira un brouillon en partie illisible pour déjouer ce qu'il estime une surveillance. Dans une observation faite quelques mois plus tôt, nous l'avions vu mener l'analyse logique, sinon avec sûreté, du moins avec obstination, et avec des rectifications judicieuses au besoin lorsque la traduction révélait des difficultés dues à de menues erreurs. Mais, cette fois, ses dispositions sont apparemment moins bonnes, et voici les trois phases sensiblement différentes de son travail.

a) Il isole la première subordonnée en marquant sa fin d'abord après quaesitum, puis, réflexion faite, après filium (ce qui est une erreur); il marque un ordre des mots pour la première phrase, cherche quaerere, et traduit: Socrate, comme il avait demandé la qu..., consulte encore le dictionnaire,

et corrige: comme une question avait été demandée, le fils d'Archélaüs Perdicca... Il cherche fortunatus et tum, et écrit: qui alors... Il cherche habere, écrit: ... passait pour..., consulte encore le dictionnaire, biffe, et met: fut regardé comme très riche; et il regarde encore la traduction de fortunatus dans le dictionnaire. Il cherche dans son dictionnaire ex, et, à côté du mot question, dans sa traduction, il écrit de; il compare, perplexe, sa traduction et le texte imprimé, et griffonne on et une suite illisible: il remplace probablement une question avait été posée par on avait demandé, ou par un équivalent analogue. Il cherche qui dans son dictionnaire; le subjonctif haberetur l'inquiète, et, du doigt, il note l'emploi de qui introduisant une finale. Il cherche putare, et écrit: s'il n'appréciait pas le bonheur. Il cherche haud, remarque haud scio an, avec le sens de peut-être, mais, le texte ne contenant pas an, il écrit: Je ne sais pas, dit-il.

b) Il cherche numquam, écrit: jamais en effet. Il cherche collocutus sum, d'abord à l'article collocare, puis à colloqui, et traduit: jamais en effet je ne me suis entretenu avec lui. Puis il cherche an, et, sans matérialiser l'analyse, traduit; les phrases sont courtes en effet, ce qui l'invite à percevoir le sens directement, et rend difficile la tâche de l'observateur. Il traduit plus loin quidem par à la vérité, ce qui montre que le groupe ne... quidem n'est pas perçu. an ego possim, etc., est traduit: Est-ce que moi je peux, il corrige: je puisse... comme... je sais être sage. Il s'arrête pour chercher ignorare, semble remplacer je sais par j'ignore qu'il... (une suite illisible).

c) Il cherche situs, écrit: Tu apprécies la vie heureuse placée en cela ? Il cherche ita, et traduit: Oui, absolument. Il cherche existimare, et écrit: par l'estimation, puis ayant estimé; il cherche beatus, bonus, improbis, et traduit: ayant estimé les riches heureux, les mal... aff... (illisible). Il cherche ergo et miser, et achève à toute vitesse. Puis il revoit sa traduction; il relie alors entre eux les éléments en vue de les fondre en un tout acceptable. Il con-

sulte le dictionnaire, se reporte au texte imprimé, opère certaines corrections heureuses, par exemple celle-ci: tu ne peux pas même... L'ensemble n'en sera pas moins au-dessous du médiocre.

Remarque. - On voit donc, au départ, un essai d'analyse matérialisée par quelques signes conventionnels et suivie ou accompagnée d'une traduction plus ou moins adroitement soucieuse de suivre le texte de près; puis l'analyse n'est plus que mentale, la traduction dévie en même temps, mais, grâce à la brièveté de propositions faciles, le sens est atteint en gros; enfin l'analyse est abandonnée, l'élève écrit des mots presque sans suite et souvent sans rapport avec la valeur grammaticale du correspondant latin, quitte à relier tout cela par des à peu près. Un point cependant manifeste un reste d'esprit critique: il se reporte encore au texte pour tenter ces raccordements.

Version de Troisième. - Une flotte dans une souricière (6).
- C. Duellius consul in portu Syracusano, quem temere intraverat, objecta ad ingressum catena clausus universos in puppim rettulit milites atque ita resupina navigia magna remigantium vi concitavit: levatae prorae super catenam processerunt. Qua parte superlata, transgressi rursus milites proras presserunt: in quas versum pondus decursum super catenam dedit navibus. (Frontin.)

Observation. - Den (G, 13 ans 10 mois) consent à faire cette version oralement, près de nous, en découvrant un à un

(6) Nous avons plusieurs fois en Troisième (et même en Quatrième) proposé en version ce bref récit; le sujet observé ici avait sous les yeux le texte tel qu'il se présente dans nos Exercices, versions et thèmes latins pour les classes de Quatrième et de Troisième, p. 302 (Éditions de l'Ecole, Paris, 1960), et s'efforçait d'employer la méthode indiquée dans ce même ouvrage, p. 255-258, dont nous parlons dans la quatrième partie du présent chapitre. Nous examinerons, à la fin de ce chapitre, l'interprétation de ce même texte par des élèves de Troisième comparée à leur traduction.

les mots du texte à interpréter: ce procédé, auquel il se plie volontiers, va nous permettre de suivre d'autant mieux sa pensée qu'il parle abondamment et librement. Il n'aura pas besoin de consulter un dictionnaire, puisque les mots d'un usage moins courant sont fournis sous le texte.

"C. Duellius, dit-il, c'est le sujet. Consul: c'est son apposition. In portu: dans un port, sans mouvement. Syracusano: de Syracuse.

"Quem, voilà une relative qui commence; l'antécédent, c'est le port de Syracuse, donc le verbe est transitif. Temere (il cherche ce mot dans le vocabulaire sous le texte): imprudemment; donc il a fait imprudemment quelque chose. Intraverat: qu'il avait entré ? (Surpris, il consulte le vocabulaire.) C'est transitif ? Donc: il était entré dedans imprudemment.

"Objecta, de obicere, placer devant. Le participe peut être soit un féminin, on se demandera à quoi il se rapporte, ou neutre pluriel, à un cas direct; ça ne peut se rapporter ni au sujet ni à portu. Ad, sera suivi de l'accusatif, soit un lieu, soit un mouvement; mais ad complète... Ingressum: quelque chose placé devant l'entrée, ad veut dire: devant. Catena (il cherche le sens de ce mot), ça veut dire: chaîne; je vois l'hypothèse d'un ablatif absolu: une chaîne ayant été placée devant l'entrée. Clausus... Ah! alors, c'est autre chose, ce n'est plus l'ablatif absolu, c'est l'agent-moyen, ça veut dire quelque chose, peut-être le consul fermé par une chaîne placée devant l'entrée, le consul en-fermé...

"Universos, tous sans exception; pas encore de verbe; c'est un adjectif aussi bien qu'un complément. Ce serait plutôt un complément: tous les navires, ou quelque chose comme ça. In, dans... quelque chose. Puppim, de puppis, la poupe, accusatif; il y aura un mouvement. Rettulit, rettulere (!), ramener, rapporter... Alors... (Il voit la note: "Rettulit: tenir compte, pour bien traduire, du complément milites.") ... Universos, pronom ou adjectif ? Milites: voilà un accusatif; il n'est pas sujet de rettulit à cause du nombre, il y a toutes chances pour que ce soit avec

universos. (Mais, contrairement à notre attente, Den ne traduit pas ce groupe de mots, il attend ce qui va suivre.)

"Atque: ça annonce soit une autre proposition soit un autre complément. Ita, ça veut dire un peu tout: c'est pourquoi, ainsi... Resupina (il cherche ce mot), penché en arrière; c'est un adjectif se rapportant soit à un neutre pluriel, soit à un féminin nominatif. Navigia: alors, c'est un neutre; ça devrait être un neutre. Restons dans l'incertitude, comme Marphurius. (Nous avons sans doute l'air si surpris qu'il complète la comparaison en citant le passage du Mariage forcé: Nous devons douter de tout, etc.) Magna: heureusement qu'on est resté dans l'incertitude!... J'attends le point. On ne sait pas si c'est le sujet. Remigantium, de remigare, ramer, participe présent, donc se rapporterait à un génitif pluriel; on voudrait-il dire: ceux qui rament, ce serait comme un nom ? Vi, ce serait vis, la force; ça expliquerait comment ils ont ramé peut-être... Concitavit (il cherche le verbe concitare dans les Mots latins usuels, et trouve:) pousser vivement, exciter. Il faudrait maintenant essayer de traduire tout ça.

"Caïus Duellius consul, ou bien: le consul Caïus Duellius... Cherchons le verbe. Referre, veut bien dire: ramener ? ... ramena dans le port de Syracuse, dans lequel il avait imprudemment pénétré... ayant été enfermé par une chaîne placée devant l'entrée... tous ses soldats... sur l'arrière du vaisseau, donc peut-être en arrière... Ça, c'est de la devinette ! Ou bien: poussa les grands navires par la force des rameurs, c'est-à-dire des rames; probablement il avait marché à la voile, maintenant il marche à la rame, il avait fait un peu reposer ceux qui ramaient...

"Une explication, maintenant, commence avec les deux-points. Levatae peut être beaucoup de choses: génitif, datif singulier, nominatif et vocatif pluriel, mais ce n'est sûrement pas le vocatif; participe qui se rapporte à un nom féminin. Prorae serait probablement ce à quoi il se rapporte. Super, préposition, demande l'accusatif: au-dessus, par dessus... Catenam: les proues levées par la chaîne... Par le

sens, je suppose que super catenam complète levatae. Processe-
runt: prorae est bien sujet. Les proues ayant été levées...

(Il cherche alors super dans le tableau des prépositions de la grammaire latine auquel on renvoie.) Super, avec l'ablatif... avec l'accusatif: au-dessus, pendant, en plus de...

(Il essaie ces trois sens avec le nom "chaîne".) Mais cette chaîne, c'est une chaîne qui bloque le port. En plus de la chaîne. Non... Ce serait: sur la chaîne... (Il semble embarrassé. Il voit au bas de la page un thème d'imitation:

"... la flotte entière aurait péri, si le consul n'avait imaginé, pour s'échapper, cette manoeuvre hardie...") Ça explique qu'il a fait une manoeuvre, mais quelle manoeuvre ? (Il reprend sa traduction depuis le début.)

"Caïus Duellius, consul, dans le port de Syracuse, dans lequel il avait imprudemment pénétré, ... ramena tous les soldats sur la poupe des vaisseaux, et ainsi les navires penchés en arrière... les grands navires penchés en arrière... il excita, il fit marcher les grands navires penchés en arrière par la force des rames, et les proues levées sur la chaîne s'avancèrent... J'en déduis qu'il a fait passer tout son monde à l'arrière, et qu'ainsi l'avant passe; c'est assez malin, ça.

"Qua: avons-nous affaire à une interrogation, ou à un relatif de liaison ? Probablement c'est un féminin à l'ablatif. Parte, c'est un nom; qua se rapporte à parte. Superlata, et une virgule; c'est un ablatif; qua est un faux relatif. Superferre (il regarde le vocabulaire), porter au-dessus, et ici (c'est-à-dire au passif) passer par-dessus: cette partie ayant passé par-dessus.

"Transgressi, participe parfait déponent, donc actif; c'est un verbe, s'il y a sunt; sinon, c'est un participe seul. Rursus, en arrière... (Il vérifie d'après le vocabulaire fourni:) en sens inverse. Milites: les soldats, probablement sujet; les soldats ayant passé de l'autre côté... Ils ont passé de l'autre côté, ils courent à la proue tous pour soulever l'autre côté (c'est-à-dire la poupe). Proras: ici, je devine que le verbe signifiera: soulever, ou faire passer.

Presserunt... (Il cherche le mot dans les Mots latins usuels.) Ils font enfoncer les proues, et, si les proues descendent, les poupes montent, et c'est la manoeuvre de l'imprudent consul qui ne manquait pas d'idées. Cette partie (la proue) ayant passé, les soldats étant passés de l'autre côté (à l'avant) firent... descendre les proues, et donc monter les poupes.

"In annonce un complément à l'accusatif ou à l'ablatif; d'où un renseignement sur le verbe. Quas, pronom relatif, ou interrogatif; un faux relatif... Versum, de vertere, tourner.. (Il lit, sous le texte, une note sur le sens de vertere: "Passif: se tourner, ou mieux ici...?") Se retourner ? Pondus, poids; alors... le poids... Pondus va avec ça (c'est-à-dire que versum est accordé avec pondus): le poids des soldats ayant passé sur les proues, représentées par quas. Decursum: decursus veut dire "glissement"; sur lesquelles le poids a fait un glissement. Super annonce par-dessus quoi il y a eu un glissement; catenam, donc le poids a fait quelque chose, un glissement, un passage par-dessus la chaîne. Dedit, donna... Le poids donna le glissement par-dessus la chaîne; à quoi ? Aux soldats ou aux bateaux. Navibus, aux bateaux. Donc: sur lesquelles les proues... (Il reprend:) Le poids ayant passé sur celles-ci donna aux navires un glissement, un passage... fit passer les navires... permit aux navires de passer par-dessus la chaîne.

"Le consul Caius Duellius, ayant été enfermé par une chaîne à l'entrée dans le port... plutôt du port de Syracuse, dans lequel il avait imprudemment pénétré, rassembla, ramena tous les soldats sans exception vers la poupe, vers l'arrière, et il excita... fit passer les navires si penchés... il fit passer ainsi les navires penchés en arrière par la force des rames ou des rameurs; les proues élevées passèrent par-dessus la chaîne. Cette partie ayant passé, lorsque cette partie eut passé par-dessus, il enfonça les proues... Non, les soldats, ayant passé de l'autre côté, enfoncèrent les proues: le poids ayant passé sur celles-ci donna... permit aux navires de glisser, de passer par-dessus la chaîne."

Remarques. - Tout ce travail a été fait oralement (7). La traduction finalement proposée n'est pas irréprochable; des erreurs subsistent: fonction exacte de in portu, de ita, de nagna, sens de levatae (il n'a pas vu les sens de levare fournis dans le vocabulaire, soulever, alléger); et, pour le style, il est probable que Den l'améliorerait dans une rédaction écrite. Quant à sa méthode, même si elle aboutit à une interprétation d'ensemble parfaite, est-elle si différente de ce que nous avons vu dans les exemples précédemment cités? Déductions et inductions se combinent avec un travail d'imagination dont la fécondité tient essentiellement à ce que Den fait preuve ici de trois qualités assez exceptionnelles: attention constante à la valeur des formes, souci de réaliser progressivement une synthèse, alliance de la logique et de l'intuition; c'est pourquoi jamais il n'attribue à un mot une fonction en contradiction avec sa forme, c'est pourquoi il repart du début quand il sent une résistance dans le texte, c'est pourquoi il distingue toujours pratiquement ce qui est certitude et ce qui est hypothèse.

Version de Seconde. - Une ambassade de Philippe à Hannibal. - Philippus, Macedonum rex, ubi primum fama accepit Hannibalem Alpes transgressum esse, ut bello inter Romanum Poenumque orto laetatus erat, ita, utrius populi mallet victoriam esse, incertis adhuc viribus fluctuatus animo fuerat. Postquam tertia jam pugna victoria cum Poenis erat, ad fortunam inclinavit legatosque ad Hannibalem misit; qui vitantes portus Brundisium Tarentinumque, quia custodiis navium Romanarum tenebantur, ad Lacinae Junonis templum in terram egressi sunt. Inde per Apuliam petentes Capuam media in praesidia Romana illati sunt deductique ad Valerium Laevinum praetorem circa Luceriam castra habentem. Ibi intrepide Xenophanes legationis princeps a Philippo rege se missum ait ad

(7) Il nous était arrivé d'observer le travail de ce sujet dans une version écrite; mais alors, comme il arrive avec beaucoup de sujets qui réussissent, nous ne pouvions que très difficilement suivre ses démarches dans la recherche du sens.

amicitiam societatemque jungendam cum populo Romano; mandata habere se ad consules ac senatum populumque Romanum. Praetor, inter defectiones veterum sociorum nova societate tam clari regis laetus admodum, hostes pro hospitibus comiter accepit; dat qui prosequantur; itinera cum cura demonstrat, et quae loca quosque saltus aut Romanus aut hostes teneant. Xenophanes per praesidia Romana in Campaniam, inde, qua proximum fuit, in castra Hannibalis pervenit foedusque cum eo atque amicitiam jungit lege hac, ut Philippus rex quam maxima classe in Italiam trajiceret et vastaret maritimamoram. (Tite-Live.)

Observation. - Nous proposons à Mano (F, 14 ans 6 mois) de lire ce texte et de procéder oralement comme pour une version; elle dispose de sa grammaire et d'un recueil de Mots latins usuels, qu'elle consultera librement: si un mot cherché n'y figure pas, nous lui en fournirons le sens. Des pages de Tite-Live sur le passage des Alpes et les premières campagnes d'Hannibal en Italie ont été récemment expliquées en classe, ainsi que la page où Juvénal évoque le prodigieux homme de guerre; ce texte, nouveau pour elle, s'insère dont dans un ensemble familier. Elle jette un coup d'oeil sur la phrase, repère les verbes, quelques mots essentiels, et traduit.

"Philippe, roi de Macédoine, dès que la rumeur annonça qu'Hannibal avait franchi les Alpes... Ut, il y a l'indicatif, laetatus fuerat; ça peut être vu que. Vu que... Orto ? (Elle consulte les Mots latins usuels, trouve le nom ortus.) Origine... Ça ne peut pas être ortus. Orior... Je ne sais pas ce que ça peut être... C'est orto bello ? Ça fait... (Elle cherche laetari.) Il s'était réjoui... par la guerre née entre les Romains... le Romain et le Carthaginois... Ut, c'est comme. Comme il se réjouissait que la guerre s'était levée entre le Romain et le Carthaginois... Ah! non, il y a ut... ita... Généralement, explique-t-elle, comme pour s'exécuter, moi, je mets du charabia, puis je recommence... Utrius ? (Elle consulte la grammaire à un tableau synoptique de la déclinaison pronominale en avouant qu'elle sait mal les déclinaisons.) C'est le génitif de uter. (Elle cherche le sens du mot.) Lequel des deux. C'est une interrogation indirecte:

lequel des deux préférerait la victoire être au peuple. (Elle cherche incertus et adhuc, puis fluctuare, que nous lui donnons.) Il avait été ballotté dans son âme par des hommes encore incertains. (Elle consulte dans sa grammaire un tableau des valeurs de ut.) C'est de même que. Philippe, roi de Macédoine, dès qu'il ~~xxx~~ apprit la nouvelle qu'Hannibal avait franchi les Alpes, de même qu'il s'était réjoui que la guerre naissait entre les Romains et les Carthaginois, avait été balancé dans son âme... Viribus, c'est les hommes ou les forces ? Ce serait viris... Il se demanda dans son âme, il avait été balancé dans son âme par des forces incertaines et il se demandait auquel des deux peuples... lequel des deux peuples il préférerait voir victorieux.

"Après que la victoire était avec les Phéniciens déjà au bout de trois combats... (Elle demande le sens de inclinare.) Il inclina vers la fortune et envoya des ambassadeurs à Hannibal... (Elle cherche vitare, puis portus.) Ce n'est pas "les portes". Qui évitant... (Elle hésite sur le cas de portus, consulte sa grammaire à la quatrième déclinaison.) Evitant les ports de Brindisi et de Tarente, parce qu'ils étaient tenus par la garde des navires romains... (Elle cherche egredi.) Arrivèrent, sortirent vers le temple de Junon Lacinia. Je vois le sens, mais je n'arrive pas à le rendre en français. Généralement, quand je fais une version, je mets une heure à débrouiller le texte, une demi-heure à tout refaire.

"De là... Illati sunt ? C'est un composé de fero. (Elle le cherche, mais à ill- ou ilf-, et ne trouve pas.) Il n'y a pas de ilfero... C'est un adjectif illatus... Mais il y a deducti après... (C'est-à-dire que les deux mots, illati et deducti, coordonnés par -que, doivent être de même nature; elle cherche deducere, trouve pour sens "emmener" et "détourner", et semble d'abord préférer le second.)

"De là, cherchant à atteindre Capoue par l'Apulie, ils... Illati sunt, je ne vois pas ce que c'est... (Elle cherche praesidium.) Au milieu des postes romains... (Elle cherche encore deducere.) Ils sont emmenés vers le préteur Valérius Lévinus, qui avait son camp autour de Lucéria.

"De là Xénophane, prince... (Elle demande le sens de intrepidus.) Alors intrepide se rapporte à Philippo rege... Non, premier, à la tête des gens, dit qu'il a été envoyé de la part du roi Philippe qui n'a pas peur vers l'amitié... Ah! non, ad jungendam... (Elle cherche jungere.) Pour joindre l'amitié et l'association avec le peuple romain... Mais ça ne va pas: Philippe envoie des ambassadeurs à Hannibal, et ils parlent au peuple romain! (Songeuse, elle regarde quelque temps le texte, puis prend le sage parti de poursuivre.)

Il dit qu'il a... (Elle cherche mandatum.) Des instructions pour le consul et le sénat du peuple romain. Le préteur, joyeux, content... Admodum, c'est cependant ? (Elle cherche le mot.) Tout à fait... Tout à fait content parmi les déflections de vieux alliés... Veterum, c'est vieux ? (Elle cherche ce mot.) Des vieux alliés... Defectionis, c'est "défection" ? (Elle cherche ce mot, trouve le verbe deficere, avec le sens de faire défection, et nous lui montrons le ~~supin~~ et lui expliquons le nom defectio.) Accepta... (Elle cherche comiter, trouve comis.) Affablement ? ... Les ennemis... Pro hostibus... Ça ne va pas: je ne vois pas à quoi se rapporte nova societate... Ça fait: se réjouit de la nouvelle association d'un roi si célèbre parmi les déflections de vieux alliés, accepta... (Elle cherche hospes.) Comme hôtes...

"Il donne... Qui prosequantur... (Elle cherche dans sa grammaire, pour comprendre dat, la première conjugaison.) Ça ne peut ~~être~~ être que il donne; ça ne va pas, puisque qui ne peut être que nominatif: qui, ça va être le sujet de prosequantur. (Elle cherche prosequi, dont nous lui donnons le sens.) Je ne sais pas ce que ça veut dire, dat qui prosequantur. (Elle se décide à passer à la suite, mais se reprend tout à coup.) Ah! ça veut dire: il ordonna qu'ils soient accompagnés, quelque chose comme ça.

"Comme il montre avec soin les chemins... (Elle vérifie le sens de iter.) Et... Je ne vois pas le sujet de teneant: si c'est hostes, ça ne va pas... Si: ou les Romains, ou les ennemis... Mais teneant, c'est le subjonctif... Il n'y a pas

de principale là-dedans ? (Elle consulte dans sa grammaire un tableau des valeurs de cum.) Non, c'est: il montre avec soin le chemin... et... (Elle consulte dans sa grammaire, pour traduire quae, ce qui est dit du relatif.) Et... quels lieux... (Elle cherche locus, pour vérifier l'accord.) C'est masculin! Ah! non, au pluriel, c'est neutre... Les Romains et les ennemis... Quosque ? (Elle cherche ce mot dans la table alphabétique de sa grammaire.) Quisque ? (Elle consulte la grammaire aux emplois de quisque, ne trouve rien qui convienne, retourne à la table.) Je ne vois pas ce que peut être quosque... Ça se rapporte à quae loca... Saltus ? (Elle cherche ce mot.) Eh bien, quosque, ça se rapporte à saltus... Ça peut être pour et quos ? Il leur montre quels lieux et quels passages tiennent ou les Romains ou les ennemis.

"Xénophane parvint dans le camp d'Hannibal à travers... (Elle cherche praesidium.) ... les postes romains dans la Campanie, de là... Proximum, ça veut dire proche. (Mais elle cherche le mot.) De là qui fut proche, ça ne veut pas dire grand-chose. Qua, ça se **rapporte** à Campaniam. (Elle veut dire que Campaniam est l'antécédent, ce qui, du reste, est une erreur.) La Campanie qui fut proche... (Elle passe outre.) Et... (Elle cherche foedus, en disant:) Je crois que c'est un traité. (Elle cherche jungere.) Et il conclut un traité et une amitié avec lui par cette loi... Ut, il y a le subjonctif imparfait...(Elle consulte, dans sa grammaire, le tableau des valeurs de ut.) Il conclut un traité, à savoir que... Non, ce n'est pas ça... (Elle cherche ut dans la table alphabétique de sa grammaire.) Eh bien, ut, c'est: à savoir que... le roi Philippe traverserait avec la plus grande flotte... (Elle cherche trajicere.) Ferait passer... passerait... avec la plus grande flotte en Italie et... (Elle cherche vastare.) Ravagerait... (Elle cherche ora.) Les rives maritimes... les bords de la mer qui appartenaient aux Romains."

Nous demandons à Mano ce qu'elle a compris. Alors, sans regarder seulement le texte latin qu'elle vient d'interpréter, elle résume ainsi:

"Philippe ne savait pas de quel côté la chance tournerait; il était content de voir la guerre entre les Romains et les Carthaginois, il attendait de voir qui serait le plus fort. C'est Hannibal, au bout de trois batailles, qui lui paraît le plus fort. Pour parvenir au camp d'Hannibal, l'ambassadeur doit passer à travers les postes romains: aux Romains, il dit que Philippe veut être leur allié; ainsi il parvient à Hannibal, fait avec lui un traité, et, dans ce traité, il est dit que Philippe ravagerait les côtes romaines."

Remarques. - On ne peut qu'être frappé par l'insuffisance des connaissances de l'élève (vocabulaire douteux, morphologie incertaine, syntaxe imprécise) et la netteté du résultat global. L'analyse est peu méthodique: Mano procède par des rapprochements de mots généralement heureux (tel bello... orto (8), ou praetorem... habentem, malgré un nom à l'accusatif féminin singulier intercalé), mais pas toujours (intrepide... rege), corrigés par un certain souci des accords (quae loca quosque saltus) et de la logique (la duplicité de l'ambassadeur l'a un moment déconcertée, mais elle a eu le bon sens de ne pas soumettre le texte à une impression personnelle); il en résulte qu'on n'a surpris aucun non-sens: là où elle a buté, elle a préféré passer outre, au lieu de torturer le texte latin. Son critère essentiel, avoué en quelque sorte, puisqu'elle dit d'une traduction qui ne la satisfait pas que "ça ne veut pas dire grand-chose", c'est que les éléments constituent un tout cohérent. Convenons, pour être juste, qu'elle s'efforce, dans ces interprétations, de respecter la grammaire, mais ajoutons que l'interprétation précède, dans des cas difficiles, l'analyse des formes (utrius populi mallem victoriam

(8) On objectera qu'un tel rapprochement saute aux yeux. Et cependant, au cours d'une autre observation, nous avons vu un sujet suffisamment doué, agissant au mépris de toute méthode, ne pas voir le groupe orto bello et rapprocher Philippus et incertis. Les rapprochements du sujet observé ici sont autrement contrôlés, malgré des erreurs.

esse, dat qui prosequantur, sont compris par un à peu près qui ne tient guère ou pas du tout compte de la valeur des formes).

Version de Première. - Le luxe d'un affranchi. - Alter descendit de Palatio et aedibus suis: habet animi relaxandi causa rus amoenum et suburbanum, plura praeterea praedia neque tamen ullum nisi praeclarum et propinquum. Domus referta vasis Corinthis et Deliacis, in quibus est authepsa illa, quam tanto pretio nuper mercatus est, ut, qui praeter-euntes praeconem pretium enuntiare audiebant, fundum venire arbitrarentur. Quid praeterea caelati argenti, quid stragulae vestis, quid pictarum tabularum, quid signorum, quid marmoris apud illum putatis esse ? Tantum scilicet, quantum e multis splendidisque familiis in turba et rapinis coacervari una in domo potuit. (Cicéron.)

Observation. - Del (G, 17 ans 7 mois) commence par poser des signes plus ou moins personnels sur tout le texte au cours d'une première lecture d'exploration; c'est ainsi qu'il cherche, avant tout essai de traduction, le sujet du dernier verbe, potuit, et s'inquiète de ne pas le trouver. Du reste, il prévoit d'emblée certaines transpositions : l'infinitif esse (dans Quid putatis... esse ?) sera pour lui en français le verbe principal, et putatis deviendra le verbe d'une incise. Malgré un certain sentiment d'insécurité dû à ce qu'il n'a pas vu nettement les relations grammaticales de plusieurs groupes de mots, il se lance dans la traduction.

Cette tentative associe alors d'une manière apparemment étrangère à toute méthode le recours au dictionnaire, les intuitions justes fragmentaires, l'étude de certains mots isolés des groupes dont ils font partie: par exemple, Del ne voit pas le groupe animi relaxandi causa, cherche causa dans deux dictionnaires, et, par contre, traduit nisi par qui ne soit sans hésitation. Et cependant, la phrase ainsi travaillée, il voit assez nettement le sens et améliore le style avant de passer à la suivante. Dans celle-ci, nous le voyons longuement hésiter sur le sens de praetereuntes,

qu'il voudrait traduire comme praeceuntes, même après consultation du dictionnaire; enfin une pensée lui vient du contexte: les passants, ou les visiteurs? Pour traduire audiebant, il écrit demandaient au lieu de entendaient; puis il cherche le sens de praeco, qui l'éclaire: "Ah! ça prend un autre sens, c'est une vente aux enchères: demandaient au crieur de dire le prix." On voit que cette traduction-devinette néglige les constructions grammaticales. Il cherche le sens des mots enuntiare, fundus, et essaie une traduction: qu'ils eussent estimé le fonds être vendu, et il se demande ce que cela veut dire. Il s'apprête à passer outre, quitte à y revenir plus tard... Pourtant il relit et réfléchit, cherche mercari, consulte sa grammaire à la conjugaison du modèle imitari, cherche arbitrari: c'est qu'il se sent perdu, et demande son salut au hasard en frappant à toutes les portes.

Il passe à la suite, consulte sa grammaire à l'exemple Quid praemii, et écrit: quelque chose en fait d'argent brillant, confusion entre quid et aliquid, et de caelatus peut-être avec clarus; il consulte même le dictionnaire pour quid, et croit avoir bien mis. Il cherche le sens de stragula; pour signum, il écrit étendard, puis consulte le dictionnaire, et opte pour statue. A présent il traduit quid par que de, par exemple quid signorum comme quot signa. Plus loin, il avait pris scilicet pour un verbe; le dictionnaire lui fournit un adverbe, dont il note le sens. Il cherche le sens de coacervare, traduit in turba par en foule, et una comme si c'était un adverbe.

Remarques. - Ainsi tout son travail consiste en tâtonnements, arrangements de mots, organisation des éléments, cela dans le cadre de connaissances grammaticales, sinon très sûres, du moins assez précises. Il procède, nous dit-il, "par intuition"; en fait, il analyse plus qu'il ne croit, et moins qu'il ne devrait. Il cherche beaucoup de mots, la plupart "par acquit de conscience", dit-il, comme multis, splendidis, familiis, rapinis. Finalement, après bien de la peine, il atteindra assez bien le sens général en déchiffrant sa version comme une énigme.

Version de propédeutique. - Soyons circonspects pour contracter des amitiés. - In provincia ipsa, si quem es nactus, qui in tuam familiaritatem penitus intrarit, qui nobis ante fuerit ignotus, huic quantum credendum sit, vide: non quin possint multi esse provinciales viri boni; sed hoc sperare licet, judicare periculosum est. Multis enim simulationum involucris tegitur et quasi velis quibusdam obtenditur uniuscujusque natura: frons, oculi, vultus persaepe mentiuntur, oratio vero saepissime. (Cicéron.)

Observation. - Ceci est le début d'une assez longue version que nous proposons à Tol (G, 17 ans 3 mois), élève de Première Supérieure; nous lui expliquons que c'est un fragment d'une lettre de Cicéron à son frère alors gouverneur de province, et nous lui demandons de la commencer oralement devant nous en procédant selon sa manière habituelle, pour qu'il nous soit permis de le mieux conseiller dans son travail ultérieur.

Après lecture de la première phrase, il reprend:
 "In provincia ipsa, c'est le début de la principale. Si commence une subordonnée conditionnelle; quem est un relatif, peut-être un relatif de liaison ? Ou plutôt c'est "quelqu'un"... Ensuite qui est un relatif, qui doit se rapporter à quem... Qui nobis ante fuerit: fuerit et intrarit, c'est la même sorte de verbe, ça doit se rapporter à quem. (Entendre: ces deux verbes sont ceux de deux relatives qui ont le même antécédent.) Sit est un verbe au subjonctif; il y a quantum, c'est une proposition qui va avec vide. Non quin, et le subjonctif... Sed hoc sperare licet, judicare periculosum est, cela fait deux propositions, une conditionnelle et sa principale... Non, qu'est-ce que je dis ? Ce sont deux indépendantes.

"Je traduis: Dans la province même.... (Il cherche le sens de nactus.) Nascor... Non, ce n'est pas "naître", ça... Si tu as trouvé quelqu'un qui... (Il cherche le sens de penitus.) ... pourrait rentrer à fond dans ton amitié, et qui... Ignotus, c'est "ignoré" ou "ignorant" ? (Le sens trouvé, il reprend:) ... qui fut inconnu avant nous... Ou bien: qui fut inconnu de nous auparavant... Huic, c'est

un adverbe ? (Il recourt à la grammaire, mais, avant d'adriver au tableau de la déclinaison des démonstratifs, il se souvient.) Ah! c'est dans hic, haec, hoc... C'est le datif. Combien on peut lui faire confiance... Examine combien on peut lui faire confiance: non pas que dans la province... non pas que beaucoup de provinciaux puissent être des hommes de bien... (On voit qu'il ne sait pas le sens de non quip, et que sa phrase est, faute d'une négation, un contresens.) Licet, c'est "il convient" ? Non... "il est permis". Mais il est permis de l'espérer... (Il cherche le sens de pericul
losum.) Il est dangereux de le juger, de le croire.

"Multis enim simulationum involucris tegitur, c'est une principale; et quasi velis quibusdam obtenditur uniuscujusque natura, c'est une autre indépendante, je pense. (Il cherche le sens de tegere.) Il est caché... (Il cherche le sens de involucris.) ... sous des voiles... Ah! non, "la nature" est sujet. La nature est cachée sous des voiles de simulations et... (Il cherche le sens de obtendere.) ... est couverte... Velis, c'est encore "voiles"; c'est un peu la même chose.

"La suite, cela se comprend facilement: le front, les yeux, le visage très souvent sont visibles, mais leur pensée... exprimée par un discours est plus visible."

Nous lui demandons, après ce premier contact rapide avec le texte, ce que l'auteur lui semble vouloir dire.

"Il met en garde, nous répond l'ol, quelqu'un qui est en province, quand il croit avoir rencontré un ami, et dit que souvent la valeur de quelqu'un est cachée: "Tu vois souvent "les yeux, le front, le visage, et, les paroles aussi, tu "les connais très facilement."

Remarques. - Ce résumé met en évidence bien des erreurs: in provincia, rendu par "en province"; natura, par "valeur"; l'opposition, exprimée par vero, est négligée; mentiuntur est rendu comme cognoscuntur, peut-être par une interprétation qui s'appuie sur le sens de mens. Nous l'engageons à chercher le sens de mentiuntur, qu'il trouve sans peine. "Ah! dit-il, c'est autre chose: le front, le visage, les yeux

mentent, sont trompeurs, et les paroles encore plus souvent."

Tol avance ainsi dans le texte à tâtons. Ce qui frappe d'abord, c'est combien il est peu sûr de la grammaire: à propos de si quem, il parlait de relatif de liaison; de nobis ante, il a commencé par faire l'équivalent de ante nos; huic est pris d'abord pour un adverbe; dans non quin, il ne voit pas les deux négations; il a failli interpréter sed comme si... Cependant ni quasi, ni velis, où nous l'attendions, ne l'ont arrêté: c'est plutôt un à peu près heureux pour quasi et absence de prise de conscience d'une homonymie pour velis. D'où vient qu'il se tire à peu près d'affaire ? Car, en fait, malgré de trop nombreux contresens de détail, ses versions, inégales, ne sont faites ni d'incohérences, ni de contresens continus. C'est qu'il reprend sans cesse le texte du début et cherche la cohérence; le premier sens imaginé n'est pas pour lui acquis, c'est une matière encore fluide qu'il adapte progressivement au contexte. Cette souplesse s'allie avec une certaine maturité pour lui permettre d'atteindre le sens généralement le plus plausible.

On pourra faire à ces descriptions deux reproches opposés, celui d'être trop minutieuses, et celui de ne pas toujours apporter assez de lumières sur le processus par lequel le sujet aboutit. Il est vrai: l'explication finale de ce qui fait que le sujet, à un moment donné, comprend, fuit devant l'observateur: on se retrouve avec une poussière de menus faits qui n'expliquent pas clairement le résultat. Car nous ne sommes pas ici devant des théories, mais devant la réalité. Nos descriptions ne sont pas de simples tableaux imaginés; nous avons même repoussé la tentation de composer, à l'aide d'observations, une reconstitution de la manière dont travaillerait une élève moyen supposé, et préféré citer des sujets réels de tous les niveaux, qu'ils fussent ou non nos élèves; échecs ou réussites, peu importe: nous aurions pu bien des fois citer des sujets plus brillants, mais le cas du sujet qui peine sur une difficulté est généralement plus éclairant. Or, à tous les niveaux, ces sujets procèdent plus ou moins d'une façon identique, et fort éloignée des méthodes

que beaucoup de professeurs tentent d'imposer et croient de bonne foi seules efficaces: l'analyse cède le pas à une espèce d'intuition. N'en soyons pas autrement surpris, et tenons-nous-en aux faits: "il faut toujours se méfier de la tendance à régulariser après coup le processus psychique" (9). Cette régularisation inconsciente du processus qu'on s'efforce de rendre conscient par l'introspection ou par des interprétations abusivement logiques, va jusqu'à retourner les faits eux-mêmes: une phrase latine comprise, on légitime sa traduction par une analyse nouvelle, quelque peu différente de la première, en admettant qu'on en ait fait une, et on se persuade que c'est cette démonstration, faite après coup, qui a conduit à découvrir le sens. On peut, au contraire, un problème étant posé, entrevoir la réponse avant toute démonstration rigoureuse (10).

(9) Fr. Paulhan, Psychologie de l'invention, Alcan, 4^e éd., Paris, 1930, p. 84. C'est ainsi qu'on doit distinguer dans la solution d'un problème le processus qui mène à cette solution et l'exposé de la démonstration rigoureuse: l'un n'est pas l'autre, et certains auteurs d'ouvrages scolaires le signalent judicieusement à l'élève même, par exemple C. Lebossé et C. Hémery, Arithmétique et géométrie, classe de Cinquième, Nathan, Paris, 1958, p. 204, § 136.

(10) "Selz soutient que, si un élément dans un complexe est stimulé, le complexe entier a tendance à s'actualiser. Ce phénomène est nommé Komplexergänzung et forme la base de sa théorie. La solution d'un problème est un parachèvement d'un complexe. Immédiatement après qu'un problème se pose, il se forme la conscience d'une totalité, qui devance la solution. C'est ce que Selz nomme l'anticipation schématique de l'unité du complexe." (R. Verbist, dans L'enseignement des mathématiques, études de pédagogie expérimentale publiées par G. Mialaret, P.U.F., 1964, p. 145-146.) Nous ne prétendons pas toutefois assimiler totalement la découverte du sens en version latine et la solution de problèmes mathématiques; nous y reviendrons dans la quatrième partie du présent chapitre.

Le problème suivant est posé: "Les $\frac{2}{3}$ plus les $\frac{2}{7}$ d'un nombre valent 80. Quel est ce nombre ?"

Eg, pour résoudre ce problème, se rend compte qu'il faut additionner les deux fractions données, et obtient ainsi $\frac{20}{21}$. Alors, à la vue de cette nouvelle fraction et du nombre 80, il sent une relation entre 20 et 80, et songe d'emblée à 84 pour la réponse. Cette réponse est exacte; mais Eg ne réalise la démonstration que bien après, sous la forme d'une règle de trois, et la netteté même de cette intuition le gêne dans la recherche d'une démonstration.

Le fait est là: démontrer n'est pas découvrir, mais expliquer, justifier ce qu'on a fait. L'enfant s'explique difficilement; mais le savant même peut trouver la solution sans l'explication. La pensée explicative a des rapports avec la pensée inventive, mais l'une n'est pas l'autre (11).

Nous allons donc nous dépouiller, autant qu'un professeur peut le faire, de toute idée préconçue sur la manière dont l'élève doit découvrir le sens d'un texte latin et sur la valeur de toutes les méthodes préconisées, dont nous parlerons plus tard. Prenons un peu de recul, afin d'étudier objectivement d'un point de vue beaucoup plus général le processus normal de l'intelligence d'un texte.

(11) Nous résumons un exposé oral de H. Wallon sur le maniement des tests d'intelligence (Boulogne-sur-Seine, 7 mai 1936).

II. OBSERVATIONS ET EXPERIENCES SUR L'INTERPRETATION DES IMAGES, DES MOTS, DES PHRASES.

Lire un texte écrit, entendre une phrase dite, et en saisir le sens, ou lui donner un sens, c'est d'abord un phénomène de perception. Commençons par une observation banale.

E..., en passant dans une rue, aperçoit un homme qui va déboucher d'une maison par un couloir un peu sombre, et qui tient à la main droite, le bras légèrement replié, un objet que E... identifie comme une flûte douce en bois clair à ouverture légèrement évasée: cet instrument, E... le distingue très nettement d'un coup d'oeil rapide, bien que la chose l'étonne un peu. Mais, l'homme franchissant le seuil et arrivant en pleine lumière, E... reconnaît qu'il porte, au lieu d'une flûte douce, un litre de verre, vide, mais de nuance sombre, vert-bouteille.

Quel rapport entre la première image et l'objet réel ? La longueur est la même, le fond de la bouteille peut s'apparenter à l'ouverture de la flûte douce et le goulot à l'embouchure; enfin le bras, replié, élevait le goulot de la bouteille à la hauteur d'un plan horizontal situé au voisinage de la bouche. Ce sont là de pauvres rapprochements, surtout si l'on compare le vague de la ressemblance avec la netteté frappante de la perception du sujet. Si on analyse cette perception, on constate que quelques points seulement sont donnés par la réalité, que ceux-ci fournissent un cadre à un schéma de hasard par une interprétation instantanée, que le produit est une image extrêmement précise obtenue par un remaniement personnel de la donnée, entraînant la conviction malgré un certain étonnement et obnubilant ainsi des détails qu'une observation attentive eût relevés, mais qui ne correspondaient pas au schéma (12).

(12) Dans le cas décrit, le sujet a construit l'image d'un objet inattendu pour lui-même. Dans le cas d'une préperception, le sujet voit ce qu'il s'attend à voir: par exemple, le voyageur qui croit arriver un peu trop juste pour monter dans

Nous ne sommes pas si loin qu'il semble de la perception du sens d'une phrase latine par un débutant, ou plus exactement ici du contresens en version. Contentons-nous pour l'instant de noter combien la perception dans l'obscurité prête à la suggestion: là est la magie du clair-obscur, de l'impressionisme, des effets de nuit; de même l'obscurité relative d'un texte en langue étrangère prêterait aux contresens indépendamment de toute difficulté interne réelle.

Autres exemples. Un lecteur trouve dans le titre d'une histoire le mot LANCIER, il lit SORCIER, parcourt tout le récit d'une page à la recherche du sorcier, avant de s'apercevoir de son erreur. Une phrase entendue dans un brouhaha quelconque sera interprétée au moyen de quelques syllabes repères. On parvient, en laboratoire, à faire lire correctement des mots au tachistoscope: le mot passe trop vite pour que le sujet en détaille les éléments, mais il en a saisi un schéma, qui a suffi; c'est ainsi que nous lisons en passant, bien ou mal, quelques mots d'une affiche. Nous ne prêtons généralement pas grande attention à de tels faits, parce que, le plus souvent, nos perceptions sont assez proches du réel pour que nous évitions de grossières erreurs. Mais il reste que l'intelligence de tous faits extérieurs à notre conscience, spectacle entrevu, lecture, audition, etc., est le résultat d'une

un train jette un coup d'oeil rapide du côté d'où ce train doit venir et court à la passerelle; il a eu l'image de ce train dans le lointain (image construite sur quelques détails du paysage), et, arrivé sur le quai, constate que le train n'est pas même encore en vue. "La perception ne saurait être isolée de l'acte intellectuel, des buts qu'il poursuit, ni des représentations, symboles, significations par lesquels il poursuit son ajustement toujours plus exact avec l'objet." (H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., t. I, p. 202.) - "Le monde que nous découvrons est toujours en quelque sorte un monde que nous créons, car jamais notre vue de l'univers n'est assez objective pour ne pas porter la marque de notre personnalité." (J. Boutonier, L'angoisse, P.U.F., 1949, p. 3.)

première perception globale, c'est-à-dire ~~de~~ la réception d'éléments par nos sens et d'une organisation sélective de ces éléments; celle-ci ne dispense pas de celle-là: sans réception d'une réalité, point d'objectivité, mais imagination ~~pure~~, et, sans cette organisation spontanée qui obéit à certaines lois de structuration, aucune prise de conscience. Il nous fallait commencer par cette observation de la vie courante pour ~~interpréter~~ l'opération mentale de la découverte du sens d'un texte latin: malgré des apparences qui résultent d'un usage plus ou moins rigoureux de notions grammaticales, l'analogie des procédés est frappante par lesquels nous percevons le monde extérieur, comprenons un texte, résolvons un problème. L'influence des connaissances spéciales acquises est certes réelle, c'est même une condition essentielle de réussite dans les tâches de plus en plus complexes; mais, avec un instrument plus perfectionné, plus sensible, et une expérience plus riche, les processus intellectuels sont foncièrement identiques.

Parmi les plus intéressantes épreuves qui mettent en évidence le processus mental de l'intelligence d'un texte, nous trouvons le test qui consiste à expliquer des proverbes (13). Nous allons utiliser ce test, mais à d'autres fins que celles qu'on lui assigne ordinairement, car nous nous intéresserons particulièrement aux échecs et aux explications données par les enfants. En effet, ce sont les échecs, ici, qui sont instructifs: un procédé de calcul irrationnel peut aboutir à une réponse juste, et le procédé est alors plus difficile à déceler: si la réponse est fausse, il sera plus aisé d'étudier le processus irrégulier ainsi mis en évidence de la solution proposée.

(13) J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1923, p. 172-178. Nous avons repris jusqu'à un certain point la même expérience à des fins voisines. Une recherche analogue, par R. Bonnardel, dans le Journal de Psychologie (43^e année, n° 2, Avril-Juin 1950, p. 245-278), Etude expérimentale d'un test de compréhension verbale (test B. V-16), confronte des phrases et des maximes tirées d'auteurs classiques; le test évite les proverbes comme trop imagés.

Delv (G, 10 ans 6 mois) rapproche: "Le vin est tiré, il faut le boire", et "Une tentation passagère suffit pour entraîner au mal". "Quand le vin est tiré, explique-t-il, il faut le boire, et, quand on a une tentation, on y cède presque toujours."

Du (G, 10 ans 7 mois) rapproche: "Une hirondelle ne fait pas le printemps", et "Les menaces ne sont pas toujours suivies d'effet"; car, explique-t-il, "l'hirondelle, même qu'elle arrive au printemps, elle ne le fait pas, de même que les menaces ne produisent pas d'effet."

Mor (G, 11 ans 1 mois) rapproche: "Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse", et "Quand on s'est engagé dans une affaire, on doit en subir les conséquences", avec cette justification: "Quand quelqu'un s'engage à faire un travail, il doit subir les conséquences qu'impose ce travail." C'est-à-dire que le travail de la cruche, c'est d'aller à l'eau, en risquant la conséquence d'une casse éventuelle.

Lach (G, 11 ans 5 mois) rapproche: "Le vin est tiré, il faut le boire", et "Les bons exemples produisent d'heureux effets", en expliquant: "Comme quand le vin est tiré, les exemples présentés sont recueillis."

All (G, 11 ans 7 mois) rapproche: "Bonne semence fait bon grain", et "Avec beaucoup de profits peu importants, on réalise à la fin un gros bénéfice", parce que, dit-il, "il faut se donner du mal pour avoir des profits"; - "Le loup mourra dans sa peau", et "Quand on s'est engagé dans une affaire, on doit en subir les conséquences", par la raison que "c'est peut-être ennuyeux pour le loup de mourir dans sa peau"; - "Les petits ruisseaux font les grandes rivières", et "Les bons exemples produisent d'heureux effets", parce que l'un et l'autre signifient que "tout ce qui commence petit devient grand".

Mey (G, 11 ans 11 mois) rapproche: "L'occasion fait le larron", et "Quand on s'est engagé dans une affaire, on doit en subir les conséquences", en expliquant que "le voleur subit les conséquences de son vol"; - "Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse", et "Une tentation passagère suffit pour vous entraîner au mal", ce qu'il justifie en disant que "quand on vous force, on s'entraîne".

Mar (G, 12 ans) rapproche: "Une hirondelle ne fait pas le printemps", et "Les gens peu instruits ne sont appréciés qu'au milieu d'ignorants", et explique: "Quand des gens sont peu instruits, l'hirondelle ne fait pas le printemps". (C'est-à-dire, pensons-nous, que les gens peu instruits ne se rendent pas compte de la périodicité du retour des hirondelles.)

Sim (G, 12 ans) rapproche: "Dans le royaume des aveugles, les borgnes sont rois", et "Chaque homme est éprouvé à proportion de ses forces". Il s'explique ainsi: "Quand les hommes sont forts, ils peuvent porter de lourds fardeaux; le borgne, y voyant mieux que l'aveugle, porte de plus lourdes charges." Peut-être la citation de deux infirmités (perte d'un oeil ou de la vue) a-t-elle poussé au rapprochement avec la phrase qui parle des épreuves humaines; puis ce serait pour justifier ce rapprochement de hasard que Sim force les termes: épro-u-vé devient synonyme de chargé, et être roi, c'est être le premier, en avoir plus que les autres.

Joua (G, 12 ans 1 mois) rapproche: "Bonne semence fait bon grain", et "Un cadeau est toujours bien reçu", parce qu'il assimile la bonne semence au cadeau et le bon grain à la personne qui reçoit: avec de bons procédés on se fait de bons amis; - "L'occasion fait le larron", et "Quand on s'est engagé dans une affaire, on doit en subir les conséquences", parce que "l'occasion, c'est quand on s'est engagé dans quelque chose"; - "A cheval donné on ne regarde pas les dents", et "Il est bien rare qu'un méchant se convertisse", en comparant le méchant au cheval qu'on ne connaît pas; - "Le

vin est tiré, il faut le boire", et "Une tentation passagère suffit pour vous entraîner au mal", la chute morale consistant à boire un vin tentateur.

Sav (G, 12 ans 6 mois) rapproche: "A brebis tondue Dieu mesure le vent", et "Les bons exemples produisent d'heureux effets", avec cette explication: "Le bon Dieu veut montrer l'effet qu'il produit sur les brebis"; - "Bonne semence fait bon grain", et "Avec beaucoup de profits peu importants, on réalise à la fin un gros bénéfice", ce qui signifie: "En se donnant du mal, on obtient beaucoup de choses"; - "L'occasion fait le larron", et "Avec un seul exemple, on ne prouve rien", mais, explique-t-il, "les deux phrases se contredisent" (c'est-à-dire s'opposent): dans la seconde phrase, le mot exemple signifierait tentation, épreuve, et on ne prouve rien équivaldrait à on ne succombe pas définitivement, ce qui, en effet, est l'opposé du proverbe donné; - "Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse", et "Chaque homme est éprouvé à proportion de ses forces", car "tout s'use à la fin et se casse": Sav, qui est particulièrement fantaisiste quand il interprète un mot nouveau, semble donner à l'expression à proportion de un sens comme jusqu'à extinction de; - "Le vin est tiré, il faut le boire", et "A force de s'exposer au danger, on finit par y périr", en expliquant que "l'ivrognerie est un gros défaut"; - "Les petits ruisseaux font les grandes rivières", et "Une tentation passagère suffit pour vous entraîner au mal", ce qui équivaut à dire que "le mal est vite commis".

Voy (G, 12 ans 7 mois) rapproche: "Le loup mourra dans sa peau", et "A force de s'exposer au danger, on finit par y périr", parce que les deux "signifient que ceux qui n'ont pas peur, comme le loup, périssent parfois des conséquences" (de leur témérité); - "Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse", et "Il est bien rare qu'un méchant se convertisse", parce que les deux "signifient qu'un homme qui, comme une cruche,

s'use, finit par en avoir assez de vivre de la manière dont il vit, et il finit par se plier sous la tentation de se convertir, comme la cruche qui, malgré toutes les précautions, se casse par l'usure" (Voy interprète la phrase: "Il est bien rare qu'un méchant se convertisse", ainsi: "C'est bien long à venir, mais ça arrive à la fin").

Dans une classe de Sixième, après la lecture et l'explication de la fable de La Fontaine Les deux mulets, le professeur demande aux élèves s'ils connaissent une fable dont la signification soit à peu près la même. Ezech (G, 11 ans) propose Les voleurs et l'âne: il y a, entre les deux fables, un certain rapport d'imagerie, deux mulets d'une part, un âne de l'autre, et surtout des voleurs. Quand Sel (G, 9 ans 11 mois) propose, lui, Le chêne et le roseau, le reste de la classe s'étonne et se récrie. Or, justement, ce second rapprochement est légitime. On voit comme cette observation s'apparente aux précédentes.

Les élèves éprouveront (nous en avons fait l'expérience) une difficulté analogue si on leur présente une série de règles de grammaire française et une série de citations d'auteurs destinées à les illustrer: les rapprochements inexacts seront significatifs d'une pensée syncrétique.

Des réponses enfantines de ce genre sur l'interprétation des proverbes ont été citées par Piaget; mais Piaget indique lui-même que l'épreuve convient particulièrement à l'examen de sujets de 11 à 15 ans, et que c'est pour explorer les modes de pensée propres à l'enfant qu'il l'a proposée à des petits que la difficulté dépasse: nous avons donc cru devoir reprendre l'observation avec nos sujets, plus âgés, et, si l'on compare les explications des enfants citées par Piaget et celles que nous avons obtenues, on les trouvera analogues. On aurait pu croire que de jeunes enfants, pour répondre à une question difficile, usaient de processus intuitionnels, et que leurs aînés procéderaient autrement: l'expérience montre qu'il n'en est rien, et voilà qui est important:

le procédé est exactement le même, bien que nos sujets soient en âge de réussir en partie le test (14). Cette constatation porte à croire que la méthode intellectuelle demeure identique, avec, dans son application, davantage de finesse et d'expérience acquise; c'est bien par le même processus que s'opèrent les rapprochements, justes ou non, peu importe, mais l'expérience de la vie rend peu à peu le sujet plus conscient de ce qui est plausible et l'engage à exclure des assimilations forcées. Déjà, nous semble-t-il, les explications par lesquelles nos sujets tentent de justifier des rapprochements erronés sont plus souples que celles des sujets, plus jeunes, cités par Piaget.

Et c'est ainsi que la justification de rapprochements exacts est fréquemment inexacte: le sujet a pu voir un ou deux traits communs entre les deux propositions, mais non les autres, et pas même quelquefois ce par quoi les deux phrases sont essentiellement assimilables. Voici des exemples de ces contresens.

Bien des sujets rapprochent: "Il n'est pire eau que l'eau qui dort", et "Les gens taciturnes et sournois sont les plus dangereux", avec des justifications erronées. Sel (G, 10 ans 4 mois): "L'eau se réveille tout à coup, et ainsi font les gens sournois." Rem (G, 10 ans 6 mois): "Il ne faut pas boire l'eau qui dort, parce qu'elle est pleine de saletés et de plantes très mauvaises; on compare les gens taciturnes et sournois à la mauvaise eau qui reste en place." Mey (G, 11 ans 11 mois): "Les gens bavards sont dangereux comme l'eau", explication qui suppose un parfait contresens. Mer (G, 12 ans 6 mois): "Parce que l'eau croupie a beaucoup de microbes."

(14) Les deux tiers des rapprochements ont été justes avec douze phrases pour douze proverbes leur correspondant. Cette proportion est tombée, il est vrai, à moins de 50 % quand nous avons ajouté trois autres proverbes sans phrase leur correspondant.

Du (G, 10 ans 7 mois) rapproche: "A cheval donné on ne regarde pas les dents", et "Un cadeau est toujours bien reçu", et explique: "A un cadeau, on ne regarde pas le prix; de même au cheval", commentaire qui ne semble pas impliquer une exacte intelligence de ce qui rend les deux propositions équivalentes; - "A brebis tondue Dieu mesure le vent", et "Chaque homme est éprouvé à proportion de ses forces", parce que "l'homme est éprouvé par Dieu, de même Dieu éprouve la brebis": mais il néglige l'élément essentiel, d'une part tondue, d'autre part à proportion de ses forces.

Vill (G, 11 ans 3 mois) rapproche: "Tous les chiens qui aboient ne mordent pas", et "Les menaces ne sont pas toujours suivies d'effet", avec ce commentaire: "Comme disait Liautey, montrer sa force pour ne pas avoir à l'employer." Le mot est joli mais le sens est presque inverse; car le proverbe signifie: Ne craignez pas trop les aboiements, c'est-à-dire de vaines menaces, et la consigne de Liautey: Aboyez seulement, ou montrez les dents, et vous n'aurez pas besoin de mordre.

Neu (G, 11 ans 3 mois) fait le même rapprochement: "Ça veut dire que, quand on fait une menace, on n'a pas un grand effet." Il entend la phrase comme si elle signifiait: Vos menaces ne portent pas, au lieu de: Ne craignez pas de vaines menaces.

Deb (G, 12 ans 1 mois) rapproche: "Une hirondelle ne fait pas le printemps", et "Avec un seul exemple, on ne prouve rien", et explique: "Avec un effort, on ne peut rien", comme s'il comprenait faire dans le sens de réaliser, fabriquer.

Lec (G, 12 ans 3 mois) rapproche: "Bonne semence fait bon grain", et "Les bons exemples produisent d'heureux effets", et commente: "Quand on fait quelque chose de bien, plus tard on fait encore mieux."

Joul (G, 12 ans 6 mois) rapproche: "A brebis tondue Dieu mesure le vent", et "Chaque homme est éprouvé à

proportion de ses forces", et ajoute: "Car la brebis est éprouvée, mais elle peut résister", c'est-à-dire qu'il n'entend ni mesure, ni à proportion de, qui sont les termes essentiels, et retourne de ce fait le sens des deux propositions.

Voy (G, 12 ans 7 mois), lui, en rapprochant ces deux mêmes propositions, dit qu'elles "signifient que chaque homme en ce monde travaille selon ses forces", et il est plus près du sens exact, bien qu'il fausse un terme (vent, épreuve).

Loi (G, 12 ans 9 mois) rapproche aussi ces deux mêmes propositions, et explique que "le proverbe compare la toison de la brebis à la force de l'homme: Dieu mesure le vent qui emporte la toison"; un grand vent est inutile, puisque la brebis est tondue: on voit que, tout en donnant à chaque terme sa valeur logique et en percevant leurs relations exactes, il commet un contresens.

Bert (G, 12 ans 9 mois) fait le même rapprochement; mais il perd de vue l'idée d'une épreuve: "Si l'on est sans force, explique-t-il, on ne vous emploiera pas pour de gros travaux."

Bur (G, 12 ans 10 mois) rapproche: "Le vin est tiré, il faut le boire", et "Quand on s'est engagé dans une affaire, on doit en subir les conséquences", mais c'est "parce que, si l'on ne finit pas un travail, il ne vaut rien"; et ainsi en subir les conséquences équivaut à persévérer.

On le voit donc: que le sujet réussisse ou échoue, son procédé mental est le même (15), et, si parfois le parallé-

(15) Dans un exercice latin pour des élèves de Quatrième et de Troisième, publié dans nos Exercices, versions et thèmes latins pour les classes de Quatrième et de Troisième, n° 146 (Éditions de l'École, Paris, 1960), nous donnons à traduire des proverbes latins, et invitons à choisir l'équi-

lisme des deux propositions exactement rapprochées est bien mis en lumière, ce sera, nous semble-t-il, la conséquence d'une découverte suivie d'un effort rationnel en vue d'une justification, mais ce n'est pas ce désir d'une justification logique qui aura initialement provoqué le rapprochement exact; on peut dire seulement que la justification soudra entre eux les éléments rapprochés. Il nous faut nous défier, redisons-le, de notre tendance à rationaliser après coup nos processus mentaux.

Ainsi Joua (G, 12 ans 1 mois) rapproche: "Les petits ruisseaux font les grandes rivières", et "Avec beaucoup de profits peu importants, on réalise à la fin de gros bénéfices", et dit que "les petits ruisseaux sont comparés aux petits profits, les rivières sont comparées aux gros bénéfices"; Mey (G, 11 ans 11 mois) rapproche: "Bonne semence fait bon grain", et "Les bons exemples produisent d'heureux effets", et dit que "les bons exemples sont comme la semence et le grain est l'effet"; et Loi (G, 12 ans 9 mois): "Quand on sème du bon grain, ou, comme dans la phrase, des bons exemples, on a de bons résultats."

Le parallélisme est souvent moins bien marqué. Ainsi Out (G, 11 ans 10 mois): "Quand la cruche va à l'eau, elle s'expose à se casser", et Mar (G, 12 ans): "Quand des chiens aboient, ils menacent simplement sans mordre", et leur explication consiste à faire entrer à sa

valent de chacun d'eux parmi une liste de proverbes français. Le proverbe latin: "Lupus in fabula" (c'est-à-dire: "Quand on parle du loup, on en voit la queue"), est volontiers rapproché par certains sujets de ceux-ci: "Le loup mourra dans sa peau", "A chacun son métier", etc. On voit comme le processus d'identification s'apparente à celui de sujets plus jeunes: les réussites des sujets deviennent plus nombreuses, mais le processus intellectuel n'a pas changé; c'est le même instrument employé avec plus d'habileté.

place logique dans l'une des deux propositions un terme de l'autre ("A force de s'exposer au danger, on finit par y périr", équivalent du proverbe: "Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse"; et "Les menaces ne sont pas toujours suivies d'effet", équivalent du proverbe: "Tous les chiens qui aboient ne mordent pas.") Ainsi encore Vand (G, 12 ans 9 mois) rapproche: "Une hirondelle ne fait pas le printemps", et "Avec un seul exemple, on ne prouve rien", en disant: "L'hirondelle est le seul exemple et ne prouve pas que le printemps arrive", explication qui associe les deux phrases en une espèce de proportion de quatre termes.

Le rapprochement peut donner lieu à un petit commentaire subtil; l'interprétation dépasse le texte, l'enfant ajoute aux phrases données, il en développe le sens dans le même ordre d'idées, ce qui montre que l'activité mentale déborde dans ce travail la pure logique.

Ainsi Voy (G, 12 ans 7 mois) et Bur (G, 12 ans 10 mois) rapprochent: "Tous les chiens qui aboient ne mordent pas", et "Les menaces ne sont pas toujours suivies d'effet". Pour Voy, les deux "signifient que ceux qui font le plus de bruit sont souvent les moins forts et qu'ils font cela pour faire peur aux autres", explication qui restreint le sens en prêtant aux chiens qui aboient et aux personnes qui menacent une intention particulière; Bur explique que "ce proverbe veut dire la même chose que le cinquième (il n'est pire eau que l'eau qui dort), mais dans le sens contraire: en effet, ceux qui crient très fort ne veulent pas de mal, car ils ont caché sous un caractère exubérant de la tendresse", jolie et fine explication sans doute, mais qui restreint le sens général des deux propositions, et substitue à la logique pure un commentaire romanesque.

Qu'il nous soit permis, au lieu de commenter nous-même ces observations, de citer Piaget.

" A la lecture du **proverbe**, dit-il (16), l'enfant se fait
 " un schéma où peuvent entrer à titre d'éléments le sens sym-
 " bolique du proverbe, l'imagerie mentale déclenchée par les
 " mots lus, le rythme de la phrase, la position des mots par
 " rapport aux conjonctions, aux négations et à la ponctuation.
 " Tous ces facteurs créeraient un schéma unique condensant
 " les représentations concrètes et imagées que provoque la
 " lecture du proverbe. Vient la recherche d'une phrase cor-
 " respondante: à ce moment le schéma est prêt à être projeté
 " en entier dans les mots et les représentations qui se pré-
 " sentent. Certaines de ces dernières repoussent le schéma,
 " mais, pour peu qu'elles le tolèrent, l'existence même du
 " schéma tend à dénaturer la compréhension de la phrase cor-
 " respondante, avant qu'elle soit entièrement lue. Il y a as-
 " similation immédiate, digestion pour ainsi dire, de la
 " phrase correspondante par le schéma du proverbe. En outre,
 " une fois la digestion opérée, il y a choc en retour, di-
 " gestion réciproque du proverbe par le schéma de la phrase
 " correspondante."

En vain tenterait-on de s'opposer à la formation de sché-
 mas syncrétiques: elle est inévitable; elle est même heureuse,
 elle est une marche normale de l'esprit: l'adulte cultivé,
 même s'il refuse de l'avouer par une fausse honte de logi-
 cien pris en flagrant délit de lèse-logique, n'opère pas au-
 trement.

" Pour nous représenter d'emblée, dit Piaget (17) ce
 " qu'est ce syncrétisme de la compréhension chez l'enfant,
 " il suffit de penser à la manière dont les esprits intui-
 " tifs traduisent une langue étrangère qu'ils possèdent mal,
 " ou comprennent des propositions difficiles dans leur pro-
 " pre langue. Il leur arrive de comprendre l'ensemble d'une
 " phrase étrangère ou l'ensemble d'une page de philosophie,
 " par exemple, sans comprendre tous les mots ni tous le dé-
 " tail des démonstrations. Un schéma d'ensemble s'est cons-
 " truit, relativement juste (comme le montre la compréhension

(16) J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant,
 ouvrage cité (voir note 13), p. 187.

(17) Ibidem, p. 199-200.

" complète obtenue par la suite), mais reposant sur quelques
 " points seulement, qui se sont reliés spontanément. Ce sché-
 " ma d'ensemble précède, dans ces cas, la compréhension analy-
 " tique.

" Or c'est le procédé qu'emploie l'enfant. Il laisse
 " échapper, dans une phrase donnée, tous les mots difficiles,
 " puis il relie les mots compris jusqu'à en faire un schéma
 " d'ensemble, lequel, après coup, permet d'interpréter les
 " mots incompris. Naturellement ce procédé syncrétique peut
 " donner lieu à des erreurs énormes, comme nous allons en voir
 " quelques-unes, mais nous croyons que c'est le procédé le
 " plus économique, et celui qui conduit l'enfant à la compré-
 " hension exacte au cours, bien entendu, d'une série d'appro-
 " ximations et de sélections successives." Et plus loin (18):
 " Il convient, en effet, de ne pas sous-estimer la pensée par
 " schémas syncrétiques qui conduit l'enfant, malgré toutes
 " les péripéties que nous avons vues, à une adaptation pro-
 " gressive. Ces schémas n'ont rien d'inintelligent, ils sont
 " simplement trop ingénieux, trop faciles pour servir à un
 " usage précis. Mais ils seront tôt ou tard soumis à une sé-
 " lection sévère et à une réduction mutuelle qui les aiguisse-
 " ront et en feront un excellent instrument d'invention, dans
 " les domaines où les hypothèses sont utiles." (19)

(18) Ibidem, p. 208. A Jem (G, 2 ans 11 mois), on demande à table: "Tu as fini de déjeuner ? - Cui," répond-il. Mais sa réponse ne signifie pas du tout ce qu'il semble, et, si on lui faisait interrompre son repas, ce serait une bien mauvaise plaisanterie. Il a entendu le mot "déjeuner", et laisse tomber le reste, et son "oui" signifie "je déjeune".

(19) Pour bien montrer que nous ne sommes pas si loin qu'on pourrait le croire du processus de la découverte du sens en version latine, voici ce qu'écrivait J. Wilbois, dans un Rapport sur l'examen de fin de Troisième dans l'enseignement libre, publié par les soins du Syndicat des chefs d'établissements de l'enseignement libre (J. de Gigord, Paris, 1942):
 "Les élèves, disait-il à propos de la version latine, retiennent quelques mots auxquels ils ont prêté un sens vrai ou faux: ces mots sont pour eux des jalons entre lesquels ils

Seulement, à l'âge des sujets observés par Piaget (9 - 11 ans), l'exubérance de la formation des schémas gêne l'adaptation; mais, une fois contrôlés par l'expérience du réel qui permettra de discerner le plausible et le bizarre, par certains soucis de règles appropriées à la nature du texte, comme les accords des mots entre eux dans une proposition latine, ces schémas dirigeront efficacement la pensée. Voici un exemple. A un collègue qui ne savait pas le latin, nous avons remis un jour deux textes à dactylographier et à ronéotyper en vue d'un premier examen trimestriel: "A celui de Seconde, nous dit-il en nous les rendant, je ne comprends rien (c'était un fragment de Sénèque sur le bon choix des lectures); mais pour celui de Troisième (César, Bellum Gallicum, VII, 89), je vois ce dont il s'agit: Vercingétorix réunit son conseil, et dit que, puisque tout est perdu, il est prêt à se rendre si l'on veut," etc. Le texte était-il donc si facile? Sans doute le sujet est connu, il y avait un titre ("Reddition d'Alésia"); mais enfin le sens de l'ensemble était exactement perçu par une intuition directe à l'aide de quelques mots latins évocateurs d'un correspondant français. La tâche devait être facile pour des élèves, même faibles, pourvus de notions de grammaire, forts de trois années de latin, armés d'un dictionnaire. Illusion: les contresens furent tels qu'on eût cru que les élèves ignoraient tout du sujet. Ce n'était pas mauvaise volonté, il s'agissait d'un examen, et la plupart brodent une histoire, au gré des associations qui se présentent: telle est la première activité, spontanée et dangereuse." (Page 10.) "Les meilleurs élèves commencent, dit-il plus loin, par les associations spontanées que nous avons décrites, mais ils les contrôlent par un effort volontaire. Leur travail est triple: A. Ils se rappellent certaines règles de grammaire (par exemple celle de suus et ejus); - B. Ils construisent la phrase (par exemple en suivant l'ordre français [...]); - C. En cas de doute, ils fixent le sens d'un mot d'après le contexte" (Page 11). L'auteur du rapport concluait par certains conseils, que nous ne ferions pas tous nôtres. Mais on voit combien sa description de la manière dont les élèves interprètent spontanément un texte latin est proche de celle de Piaget à propos de l'interprétation des proverbes par l'enfant.

croyaient avoir réussi. Mais l'adulte intelligent et cultivé qui, sans avoir appris le latin, saisissait, grâce à quelques mots (convocato concilio, demonstrat, etc.), le sens général du texte, ne réalisait pas à proprement parler une traduction: à l'aide d'un petit nombre de repères, il se faisait un schéma juste de l'ensemble; les élèves, eux, cherchaient à traduire mot après mot. Nous avons, en plusieurs circonstances, constaté qu'avec un vocabulaire très réduit un adulte cultivé réussit rapidement à lire des textes simples d'une langue étrangère de la famille de la sienne, surtout si ces textes correspondent à sa spécialité. Mais cette lecture est une activité très complexe, mélange d'inductions et de déductions, d'anticipations audacieuses et de vérifications partielles, presque de divinations. L'intelligence alors pressent et reconnaît le sens vrai par des comparaisons entre ce qui précède et ce qui suit, entre ce qui est connu par ailleurs et ce qui s'offre présentement: ces confrontations rendues fécondes par l'expérience acquise et le sens critique, un enfant est incapable de les faire, et ce qui va de soi pour le professeur est ténèbres pour l'écolier.

Il y a donc bien un rapport étroit entre les observations précédentes et la version latine, entre l'interprétation de proverbes par l'enfant, qui est une traduction d'un texte imagé en une langue non imagée, et la découverte du sens d'une phrase en langue étrangère. Une autre expérience va mettre en évidence, d'une façon peut-être plus rigoureuse, ce procédé spontané d'interprétation: nous allons étudier comment l'enfant découvre le sens de mots nouveaux pour lui de sa propre langue maternelle.

Voici une première expérience. A vingt élèves de Sixième (garçons), nous avons proposé les cinq expressions suivantes, en leur demandant d'expliquer par écrit ce qu'elles signifient, notamment ce que signifie le mot souligné: a) la recrudescence d'une maladie; b) le prestige du pape; c) un homme sans foi; d) une action répréhensible; e) une vie fastueuse.

Nous distinguons cinq types de réponse: 1. néant (0), le sujet ne peut ou ne veut rien dire; - 2. invention (i): le sujet imagine un sens, soit tentative d'interprétation,

soit certitude et illusion, soit indifférence et "n'importe-quisme", soit crainte de mécontenter l'interrogateur, soit même confusion (par exemple ingrat pour expliquer sans foi); il se peut évidemment que le sens imaginé soit le sens exact, et la réponse sera tenue pour bonne; - 3. erreur, sens fautif (f): ce sens fautif se rattache par l'étymologie ou quelque détail au sens vrai, mais on ne peut le tenir pour suffisamment exact (par exemple, un homme sans foi serait un homme sans religion); - 4. approximation, nuance voisine (v) : on ne peut admettre que le mot soit bien entendu, mais le sujet est sur la voie, le sens est approché; - 5. sens exact (b), bien que la définition puisse être maladroite.

Voici d'abord quelques exemples de réponses.

Type i. "La recrudescence de la maladie est la fin de la maladie" (Dum); "c'est la contagion" (Mar), "le début de la maladie" (Joul).

Type f. "Une vie fastueuse est une vie heureuse" (All), "une vie qui n'est pas pénible" (Out), "une vie facile" (Vell).

Type v. Une action répréhensible "est une action qui peut être corrigée" (Houa), "peut être rectifiée" (Grim), "une action idiote qui mérite d'être punie" (Dum): définitions qui manquent encore d'exactitude, le terme répréhensible évoquant l'idée de réprimande méritée plutôt que de correction possible ou de châtement.

Type b. "Recrudescence veut dire que la maladie repart plus rude encore" (Sav): on peut soupçonner un faux rapprochement étymologique fortuit entre rude et recrudescence; une action répréhensible est une action "qui peut avoir une réprimande" (Fab); "un homme sans foi est un homme qui ne donne pas ce qu'il promet" (Cau).

Les résultats portés sur un tableau (page 444) mettent d'abord en évidence qu'aucun des cinq mots, recrudescence, prestige, sans foi, répréhensible, fastueux, n'est ignoré dans son véritable sens de tous les sujets: ils sont donc

Sujets	Ages				Expressions					Points: <u>v</u> = 1 <u>b</u> = 2
					<u>a</u>	<u>b</u>	<u>c</u>	<u>d</u>	<u>e</u>	
Dum	10	ans	6	mois	<u>i</u>	<u>i</u>	<u>f</u>	<u>v</u>	<u>v</u>	2 0 4 0 1 1 0 0 3 3 6 4 0 0 7 3 8 5 0 7 Fréquences des cinq types de réponses : 0 <u>i</u> <u>f</u> <u>v</u> <u>b</u> Les plus jeunes: 20 12 8 6 4 Les plus âgés: 9 11 8 4 18
Vell	11	-	3	-	0	0	<u>f</u>	0	<u>f</u>	
All	11	-	4	-	<u>b</u>	<u>i</u>	<u>b</u>	<u>i</u>	<u>f</u>	
Out	11	-	9	-	0	<u>i</u>	<u>f</u>	0	<u>f</u>	
Mey	11	-	10	-	<u>i</u>	0	0	<u>v</u>	0	
Grin	11	-	10	-	0	0	0	<u>v</u>	0	
Mar	12	-	0	-	<u>i</u>	0	0	<u>i</u>	<u>i</u>	
Deb	12	-	0	-	0	0	0	0	0	
Joua	12	-	2	-	<u>i</u>	<u>f</u>	<u>f</u>	<u>v</u>	<u>b</u>	
Lec	12	-	2	-	<u>b</u>	<u>i</u>	<u>i</u>	0	<u>v</u>	
Cau	12	-	5	-	<u>i</u>	<u>b</u>	<u>b</u>	<u>i</u>	<u>b</u>	6 3 4 0 4 3 8 5 0 7 Fréquences des cinq types de réponses : 0 <u>i</u> <u>f</u> <u>v</u> <u>b</u> Les plus jeunes: 20 12 8 6 4 Les plus âgés: 9 11 8 4 18
Joul	12	-	5	-	<u>i</u>	<u>i</u>	<u>v</u>	<u>b</u>	0	
Sav	12	-	6	-	<u>b</u>	<u>i</u>	<u>f</u>	<u>b</u>	0	
Voy	12	-	6	-	<u>i</u>	0	<u>f</u>	<u>i</u>	0	
Fab	12	-	8	-	<u>b</u>	<u>i</u>	<u>f</u>	<u>b</u>	<u>i</u>	
Xor	12	-	8	-	<u>f</u>	<u>v</u>	<u>f</u>	<u>i</u>	<u>b</u>	
Bur	12	-	10	-	<u>b</u>	<u>b</u>	<u>f</u>	<u>b</u>	<u>b</u>	
Laur	12	-	10	-	0	<u>v</u>	<u>f</u>	<u>b</u>	<u>b</u>	
Gois	12	-	11	-	0	0	<u>i</u>	0	0	
Cac	13	-	6	-	<u>b</u>	<u>v</u>	<u>f</u>	<u>b</u>	<u>b</u>	

bien, dans l'ensemble, ce que nous voulions ici, trop difficile pour constituer une épreuve de niveau, mais acceptables pour étudier les réactions des sujets de cet âge. Cinq mots et vingt sujets, c'est évidemment trop peu. Le mot prestige est trop difficile à expliquer; l'expression sans foi est trop souvent entendue dans un sens religieux. Par ailleurs certains sujets évitent de répondre (Grim, Deb, Gois). D'autres ne répondent-ils pas n'importe quoi ? Ce n'importe quoi, certes, sera dans la ligne du mince contexte proposé avec le mot, il a ainsi quelque valeur d'indice dans la question qui nous occupe, mais l'interprétation du mot nouveau est ici tout au plus une réaction déclenchée, nullement spontanée. Un enfant timide peut répondre n'importe quoi pour répondre quelque chose, et un enfant décidé refuser de répondre: ainsi le mutisme de Deb est, somme toute, intelligent. Peu de rapport, au reste, entre la valeur scolaire de chacun et le total de ses bonnes réponses, ou des points obtenus, si l'on accorde deux points pour chaque b et un pour chaque u, contrairement à ce qu'on serait d'abord tenté de croire ; mais cela s'explique: dès qu'on propose à des élèves une épreuve un peu trop difficile, comme c'est ici le cas, on sort des conditions d'un test de niveau, et c'est dire avec quel soin minutieux doit être établie une épreuve d'examen comportant un petit nombre de "mots à expliquer" ! Malgré toutes ces objections, que nous nous sommes faites, et dont nous ne nous dissimulons pas la force, le résultat n'est pas sans valeur. Le groupe n'est pas nombreux, ce qui nous permet ici de présenter le résultat dans le détail; les mots sont en nombre insuffisant, et médiocrement choisis, parce que c'était un premier essai. Or, dès ce premier essai, voici ce qui apparaît. Si l'on fait le total des points (avec y = 1, b = 2), procédé d'estimation grossier sans doute, simplement destiné à faciliter une appréciation d'ensemble, on trouve que les dix sujets plus âgés obtiennent près de trois fois plus de points que les dix plus jeunes; ainsi le vocabulaire, chose bien naturelle, croît en richesse et en précision avec l'âge. Inversement, il y a deux fois plus de 0 (absence de réponse) chez les plus jeunes que chez les plus âgés: cela est bien naturel aussi. Mais, constatation toute différente, les i,

les f , les v , ceux-ci moins nombreux, sont à peu près en nombres égaux dans les deux demi-groupes; et cela porte à penser que c'est l'invention qui, par des approximations successives, conduit au sens vrai: ce sont les 0 de notre tableau qui font, avec l'âge, place à des i, qui tendent, à travers divers avatars symbolisés par les f et les v , à devenir des b. Telle serait la marche de l'esprit dans la découverte du sens d'un mot nouveau: invention, approximation, interprétation adéquate.

En étendant l'expérience avec les mêmes mots à un nombre double de sujets, nous avons trouvé des résultats analogues; de même avec d'autres mots. Voici maintenant ce que nous avons obtenu avec soixante-douze sujets (filles) de Sixième et de Cinquième à qui nous avons proposé les dix expressions suivantes: 1. un locataire insolvable; 2. un dessein osé (il ne s'agit pas, précisons-nous, de dessin); 3. une ovation bruyante; 4. un air sceptique; 5. un conseil opportun; 6. le chevet du lit; 7. passer un gué; 8. voyager en palanquin; 9. la recrudescence d'une maladie; 10. échanger des horions. Il va sans dire que l'appréciation des réponses est assez délicate. Même lorsque le sujet invente, son imagination ne travaille pas tout à fait à l'aventure; le "n'importe quoi", contrairement à ce qu'on peut craindre, est rare. S'ils ignorent ce qu'est au juste "un locataire insolvable", les sujets savent ordinairement que cette expression aura une valeur péjorative; de même pour des "horions". Un "dessein", même si le mot n'est pas su, est entendu comme ayant quelque rapport avec l'avenir; etc. Si le mot n'est vraiment pas connu, le sujet qui n'abandonne pas utilise le minimum de contexte fourni: le verbe voyager et la préposition en incitent à voir dans l'expression "en palanquin" un complément de manière, donc une manière de voyager, ce sera l'équivalent de "voyager en fraude" ou "en auto-stop". Il s'ensuit que la distinction entre les catégories i et f, et même v, est quelquefois difficile; elle est légitime cependant, et s'éclaire vite si, au lieu de parcourir toutes les réponses d'un seul sujet, on confronte toutes les réponses faites à une seule

et même question. On voit ainsi très nettement le "gué" pris pour un obstacle, une barrière, un fossé, ou même un cours d'eau (i), puis entendu comme un pont médiocre sur une rivière (f), ce qui est déjà un moyen de passer l'eau, puis cette image du pont associée à celle d'un véritable gué (v), avant que le sens réel du mot soit parfaitement dégagé d'images adventices.

72 sujets	o	<u>i</u>	<u>f</u>	<u>v</u>	<u>b</u>
1 ^{er} quartile	22,7	36,1	20,0	8,8	12,2
2 ^e -	19,4	35,8	14,4	9,1	21,1
3 ^e -	13,8	35,5	22,2	8,5	20,0
4 ^e -	16,1	36,1	20,0	9,4	18,5
Sixième	25,0	39,8	18,6	7,6	10,8
Cinquième	15,0	32,2	19,4	10,2	25,0

Interprétation par 72 sujets (filles) de dix expressions françaises difficiles. Age médian dans chacun des quartiles: 1^{er} quart.: 10 ans 11 mois; 2^e quart.: 11 ans 9 mois; 3^e quart.: 12 ans 5 mois; 4^e quart.: 13 ans 7 mois. Age médian de chaque classe: 11 ans 7 mois en Sixième, 12 ans 6 mois en Cinquième (36 sujets dans chacune). Ce tableau fournit les pourcentages de chacun des cinq types de réponses pour chacune des catégories de sujets.

Le tableau précédent, avec des chiffres plus précis grâce au plus grand nombre des sujets et à l'extension de l'épreuve, confirme en gros ce que le précédent faisait entrevoir. On voit avec l'âge les o décroître et les b croître en importance; les i, les f, les v, ceux-ci toujours moins nombreux parce que cette étape n'est véritablement qu'un seuil, varient relativement peu d'un sous-groupe à un autre. On peut être surpris que le quatrième quartile ne marque pas un progrès net sur les quartiles médians: cela tient au fait que des classes ne sont pas des milieux naturellement constitués, les sujets les plus âgés sont généralement des élèves moins doués et retardés, alors que certains sujets jeunes y sont d'une intelligence précoce; les résultats statistiques en sont quelque peu faussés dès qu'il s'agit

de tests, appliqués dans des classes, d'un développement normal en rapport avec l'âge (20).

Comment, d'après ces observations, un sujet découvre-t-il donc le sens d'un mot nouveau de sa langue maternelle ? Sans pousser l'analyse plus loin que l'objet de ce travail ne le comporte, on peut remarquer d'abord l'importance du contexte. Lisons ces vers (21):

[...] Biorn, caprice funéraire,
Invite à souper ses aïeux.

Les fantômes, quand minuit sonne,
Viennent armés de pied en cap;
Biorn, qui malgré lui frissonne,
Salue en haussant son hanap.

Qu'est-ce qu'un hanap ? Beaucoup, s'ils ignorent ce mot, l'identifieront à un couvre-chef. Plus loin, par contre, l'interprétation aura plus de chances d'être exacte:

Gobelets, hanaps, vidercomes,
Vidés toujours, remplis en vain,
Entre les mâchoires des heaumes
Forment des cascades de vin.

Le contexte commande ainsi l'interprétation, et le mot rencontré dans un premier contexte prend une signification qui peut être erronée.

(20) Nous avons fait une expérience analogue avec trente-sept sujets de Première et de Seconde. Qu'est-ce, par exemple, qu'un "valétudinaire" ? Les réponses sont de types analogues: "un bon vivant" (invention), "un convalescent" (sens fautif), "un homme âgé et malade" (sens approché), "un homme de santé fragile" (sens exact). Mais, à ce niveau (le sujet médian avait 16 ans 5 mois), les différences d'âge ne sont pas sensibles dans les résultats.

(21) Th. Gautier, Le souper des armures (dans Biaux et Camées).

"Que signifie subsister ?" demandons-nous dans une Sixième. Rosc (G, 12 ans) répond que cela veut dire "donner à manger", sens qui lui est suggéré par le texte de la fable La cigale et la fourmi; d'autres proposent "résister" ou "vivre".

Au cours d'un exercice en Sixième, on lit la fable de La Fontaine intitulée Les médecins (V, 12), où se trouve ce vers: Leur malade paya le tribut à Nature. Que signifie cela ? Les interprétations proposées par les élèves sont celles-ci: le malade paya les deux médecins; il paya à la terre, c'est-à-dire qu'il rendit tout ce qu'il avait; il paya des dettes, etc. Un seul mot est compris, paya. Ce qui suit est négligé, ou péniblement rattaché au mot compris, et la lacune est comblée par l'imagination. Ainsi "la nature" devient "la terre", et "le tribut" devient "des dettes".

Le contresens commis sur un mot a parfois la vie dure. L'enfant, l'adolescent même, parfois l'adulte, ne s'en rend pas compte: il n'a jamais douté du sens du mot ainsi compris, et l'occasion d'être détrompé a pu ne pas se présenter.

Cette occasion, il peut la laisser passer. Ainsi Meu (G, 11 ans 4 mois), élève de Sixième, récite la fable de La Fontaine intitulée Conseil tenu par les rats. Au lieu de dire: Le demeurant des rats tint chapitre en un coin, il dit: Le représentant des rats, etc. Et il explique qu'il entend par là le chef des rats, leur roi (peut-être "leur doyen", expression qu'on trouve un peu plus loin dans le ~~texte~~ texte). L'expression avait été expliquée en classe: ce qui demeurerait, ce qui restait des rats... Ou l'élève n'a guère écouté, ou il a repoussé l'explication qui contrariait un schéma pour lui préférer une interprétation personnelle.

Dans le langage parlé, le contexte, c'est aussi la situation, le ton, le geste.

A Xa (G, 7 ans 8 mois), son papa, alité, ayant une potion à prendre, demande: "Will you beg Mamma for a spoon ?" Il hésite; la phrase répétée, avec le geste de verser la potion et d'avaler, Xa comprend: "Une cuiller !" et il court la chercher.

Mah (F, plus de vingt ans), à qui nous expliquons quelque chose, bâille; nous protestons: "Ἐγὼ μὲν λέγω ταῦτα, σὺ δὲ χασμεῖ." La phrase est comprise, bien que Mah avoue n'avoir pas su comment se dit bâiller en grec. Mah ne sait pas l'espagnol, mais enseigne le latin. Nous lui montrons un passage d'une autobiographie intitulée Memorias de una leprosa:
 "... Concebí una idea singular: la de tener siempre cerca de mí el ataúd que ha de encerrar mis despojos mortales." Elle traduit: "Je conçus une idée singulière: celle d'avoir toujours... un cercueil..." Surpris, nous demandons quel mot signifie cercueil: c'est, selon elle, cerca, qu'elle s'efforce de rendre par ce vers quoi le contexte l'orientait. Or, le mot cercueil figure plus loin: c'est ataúd. On voit, dans le contresens même, le rôle du contexte pour une intuition heureuse.

Le jeune enfant commet donc, sur les mots nouveaux, une foule de contresens; ce n'est pas toujours une marque de sottise, c'est plutôt un indice de son activité mentale avec de provisoires erreurs d'adaptation. Dans un texte écrit, l'interprétation est commandée par les mots voisins occasionnels. Ainsi, dans une des expressions d'une épreuve précédente, "échanger des horions", le verbe échanger incite à voir dans les "horions" des impressions, des souvenirs, ~~de~~ ~~des souvenirs~~, des objets propres à un échange tels que des timbres-poste en vue d'une collection. Il suffit, du reste, que le contexte soit progressivement développé pour que le mot soit exactement compris.

Ainsi, au lieu de présenter à des sujets la simple expression "échanger des horions", nous leur proposons d'expliquer d'abord le mot "horions", puis les expressions "échanger des horions", "échanger de furieux horions", enfin "avoir l'oeil poché à la suite de horions échangés". Out (G, 12 ans 6 mois), après avoir défini les "horions" comme des "paroles disgracieuses", comprend qu'il s'agit de coups de poing; de même Sav

(G, 13 ans 5 mois), qui a d'abord vu dans les "horions" des étoiles (d'après "Orion"), puis des jurons.

Cette expérience, que nous avons renouvelée avec d'autres expressions, montre bien qu'un contexte développé assure peu à peu une intelligence suffisante du mot: c'est trop évident; l'acquisition d'un langage serait impossible autrement.

Avec le contexte, c'est la forme même du mot qui suggère une interprétation grâce à des rapprochements parfois heureux, souvent bizarres. Une élève de Troisième, dans un devoir français, employait le mot mirliton pour marmiton. Dans nos expériences, le mot opportun s'associe à inopportun, son contraire, sans que le sujet sache lequel signifie "qui vient à propos", et à importun, pour se confondre avec lui, ou encore à important et à n'importe quoi. Ces rapprochements tiennent à l'étymologie; d'autres peuvent être fortuits: prestige est associé à vestige et à presidigitateur; sceptique évoque antiseptique et susceptible; gué est confondu avec guet (et "passer un gué", c'est alors passer sans se faire voir), et horions avec haillons, etc. Ainsi encore la plupart des adultes à qui on demande ce qu'est une sara-bande, s'ils savent que c'est un pas de danse, le croient très rapide: le rythme anapestique du mot incite à une interprétation totalement inexacte (22).

(22) Dans Poum, roman de Paul et Victor Margueritte, on trouve ainsi un amusant chapitre dans lequel Poum, un petit garçon, se demande longuement ce que sont des hypothèques, mot surpris dans la bouche de grandes personnes. Voir Marcel Cohen, Observations sur les dernières persistances du langage enfantin (dans le Journal de Psychologie, 1933, p. 390-399): une jeune fille, à la vue d'un bébé, s'écrie: "Comme il est cangelu, ce petit !" Ce "mot" signifiait pour elle "joufflu"; elle avait cru le trouver dans un vers de La Fontaine: "Il était, quand je l'eus, de grosseur raisonnable" (La laitière et le pot au lait). On remarque bien là le sens spontanément imaginé d'un groupe de syllabes, sans que le sujet se rende compte du caractère subjectif de son inter-

Cet effort d'interprétation du mot déclenche des appels en tous sens, et le sujet ne s'embarrasse guère des contradictions suscitées par ces associations. Deux interprétations de type différent du même mot peuvent coexister. En voici des exemples.

Lem (F, 11 ans 7 mois) dit qu'un locataire insolvable est celui "qui ne paye pas le loyer, qui abîme les meubles": deux interprétations, dont la première est à peu près exacte (il faudrait préciser qu'il n'a pas de quoi payer), dont la seconde est une invention.

Rou (F, 11 ans) dit que voyager en balanquin, c'est voyager "en cachette, en grande escorte"; et Ques (F, 11 ans 8 mois) définit la recrudescence d'une maladie à la fois "la retombée" et "le point le plus haut" de la maladie: contradictions qui sont l'indice d'un tâtonnement, plutôt que d'une indifférence qui pousse à répondre n'importe quoi et d'une incohérence mentale.

Lg (G, vers dix ans) croyait que boisseau signifiait fagot. Il avait entendu ce mot dans l'expression "mettre la lumière sous le boisseau", et se figurait très nettement une salle obscure dans une ferme, un fagot dans un coin, et une lampe derrière dont les lueurs filtraient et dansaient au plafond, le reste demeurant dans la pénombre. La première syllabe du mot, bois-, et la sonorité finale en -o, provoquaient sans doute cette as-

prétation; ce sens n'est pas purement fantaisiste, il sort du contexte ("de grosseur raisonnable", expression qui semble une apposition explicative); cette interprétation persiste, surtout si quelque hasard la favorise ou si quelque association renforce une confusion ("cange-lu", "jouff-lu", et même "dod-u") du genre de celles que nous avons expliquées à propos du vocabulaire (par exemple à propos du mot "ci-boire" pris pour "calice"). On aboutit à de véritables calembours: un enfant, dans une prière, entend la formule "gémissant sous le poids de mes péchés", comme ceci: "J'ai mis cent sous, le poids de mes péchés".

sociation d'idées. Mais, par ailleurs, il connaissait le mot boisseau lu dans un conte d'Andersen, Grand-Claus et Petit-Claus, et l'interprétait là exactement.

Ainsi, quand un mot nouveau de sa langue paraît, l'enfant, en général, ne cherche pas sa signification propre, ne demande pas non plus d'ordinaire qu'on le lui explique, mais, la phrase ou l'expression lue ou entendue, il se crée un schéma d'ensemble en rapport avec la situation dans laquelle le mot ou l'expression se présente, et c'est ce schéma qui lui permet de donner d'emblée un sens supposé au mot nouveau compris globalement. Sans doute nos sujets, arrivés à un âge où ils commencent le latin, ne sont généralement plus tout à fait dupes de leur procédé, en sorte qu'ils soupçonneront leurs erreurs de vocabulaire et se rapprocheront du sens exact plus vite que des petits chez lesquels l'égocentrisme gêne la compréhension verbale; mais, pour être utilisé avec plus de souplesse et de sens critique, l'instrument avec lequel ils explorent un vocabulaire nouveau de leur langue maternelle n'en est pas moins le même, et cet instrument est rarement le dictionnaire.

Nous avons demandé à Sav (G, 12 ans 6 mois) d'expliquer le mot perverses dans des vers qu'il doit réciter:

Tandis qu'à leurs oeuvres perverses
Les hommes courent haletants,
Mars qui rit, malgré les averses,
Prépare en secret le printemps.

Sav nous apporte son explication écrite: "Pervers, dans la phrase, veut dire divers." Nous lui demandons s'il a cherché ce mot dans son petit dictionnaire; il nous répond que oui, et que c'est bien le sens. Nous lui faisons ouvrir le dictionnaire, et constater qu'il ne s'y trouve rien de tel. "Mais, répond-il de très bonne foi, ça n'a pas ce sens-là (c'est-à-dire celui du dictionnaire, méchant, corrompu) dans la phrase." Ainsi, le véritable sens, c'est celui qu'il a pensé, à tel point que, si le dictionnaire ne le donne pas, c'est le dictionnaire qui est fautif ou incomplet.

Évidemment, c'est le contexte qui précise le sens d'un mot, et l'on aurait tort de faire du dictionnaire un oracle; mais Sav ne parvient pas à être objectif: il croit tirer le vrai sens du contexte ("la phrase"), et c'est en réalité dans un schéma personnel et subjectif qu'il le trouve.

Une chose est alors frappante. Le résultat provisoire de cet effort spontané d'interprétation est généralement tenu pour acquis, la valeur supposée du mot est admise, et le mot est utilisé dans le sens qu'on lui donne avant contrôle de sa vraie valeur. Le contrôle véritable, ce sera l'efficacité du signe ainsi employé. Mais il arrive que, dans les relations sociales, l'approximation suffise: quel moyen alors de l'améliorer ?

Voici un exemple. Dans un hôtel de vacances, en montagne, on parle d'itinéraires de promenades. "Le belvédère, dit quelqu'un, c'est l'endroit où il y a un petit baldaquin ?" La société hésite, la personne renouvelle sa question, on acquiesce. En fait, au lieu dont il s'agit, il y a une balustrade métallique, et la roche, qui fait saillie, donne l'impression d'un balcon au-dessus du ravin d'un torrent. On voit combien le mot baldaquin est inexact; mais on s'est compris, et personne n'a relevé la faute de vocabulaire.

C'est ainsi qu'un mot ou une locution (par exemple "vous n'êtes pas sans ignorer", pris dans le sens de "vous n'êtes pas sans savoir", "vous savez parfaitement") peuvent être employés à contresens fort longtemps, et, qui sait ? changer à la longue de signification.

Cette manière de procéder, qu'il s'agisse de découvrir le sens d'un mot nouveau ou la solution de tout autre problème, peut paraître étrange à des esprits adultes épris de rigueur et de logique, surtout à des professeurs qui ont pour mission d'exercer l'élève à raisonner, de lui inculquer ce qu'on appelle l'esprit géométrique; et cependant l'observation a mis en évidence que c'est là un processus mental parfaitement normal dans toutes les activités intellectuel-

les qui supposent découverte et invention, aussi bien dans la création artistique que dans la recherche scientifique, même en géométrie. C'est l'intuition qui trouve, quelquefois en dehors de toute analyse. En ce qui concerne la version, cette intuition joue à peu près correctement et sans difficulté quand le texte est anglais ou espagnol; mais, si le texte est allemand, et surtout latin, elle rencontre un obstacle, celui d'un ordre des mots qui déroute l'attente. L'écopier qui commence le latin a tendance à voir dans la phrase latine l'incohérence d'une phrase brouillée (23). Il y a un "ordre des mots en latin" (24); mais beaucoup d'élèves l'ignorent: faire une version consiste, pour eux, non à observer une construction, à prendre conscience de sa signification propre éventuelle, mais à la détruire, à "déconstruire" (25), et faire un thème se réduit à aligner des mots latins dans l'ordre de ceux du français: la version est alors

(23) On trouve tout au début dans les Exercices latins de Sixième de H. Petitmangin (J. de Gigord, 16^e édition, Paris, 1942) un curieux exercice sur "l'ordre des mots en latin". Des phrases latines sont présentées au débutant; au-dessous, la traduction française, mot pour mot, dans la construction du latin. L'élève est invité à reconstruire "en français correct". Quelle que soit l'intention de l'auteur, la lecture d'une phrase telle que celle-ci: Nue des citoyens romains la tête était, contre la pluie de la toge une partie sur la tête ils ramenaient, ne peut qu'inciter l'enfant à trouver la phrase latine ridicule.

(24) Cf. J. Marouzeau, L'ordre des mots en latin, Les Belles Lettres, Paris, 1953. On peut, on doit exercer les élèves à voir dans la phrase latine autre chose qu'un "beau désordre". L'explication de la place des mots dans tel ou tel cas ne va pas sans quelque incertitude, mais les faits essentiels méritent d'être mieux exposés qu'on ne le fait généralement. Expliquer un texte latin sans tenir compte de la place assignée aux mots par l'auteur paraît inconcevable.

(25) Ce mot est employé entre des guillemets, et péjorativement, par P. Crouzet, Grammaire latine simple et complète, 11^e édition, Didier et Privat, Paris et Toulouse 1913, p. 207.

un mot à mot en français barbare, et le thème, fût-il "sans faute", n'est pas plus correct. Ainsi des générations d'élèves ont fait du latin avec l'idée que le latin met les mots en désordre et que la version latine (ou grecque) est une phrase brouillée: impression que renforce le postulat inconscient selon lequel la langue maternelle serait seule logique et correcte (26).

Voici quelques exemples où l'élève traite visiblement la phrase latine ou grecque comme une phrase brouillée.

Volt (G, 12 ans 9 mois), en fin de Sixième, traduit la phrase suivante (c'est une broie qui parle): ero, postquam lana mea spoliata ero, moriar ut homines carne mea vescantur. Il fait de moriar le verbe dépendant de ut, et traduit: "Enfin que je meure, les hommes se nourrissent de ma chair."

Viv (G, élève de Cinquième) traduit la phrase suivante: Stridorem horrendum belua emisit et super Fabricii caput proboscidem suspendit. Il ordonne les mots de manière à écrire ceci: "La bête poussa un cri horrible et suspendit la tête de Fabricius au-dessus de sa trompe." Fabricius, par la suite, ne s'en porte pas plus mal.

Laur (G, 12 ans 11 mois), élève de quatrième, pour traduire la phrase: Socrates [...] supremo vitae die de morte multa disseruit, fait porter la proposition de sur supremo die: Socrate parle du jour suprême de la vie.

Beu (F), qui, après le baccalauréat, s'est mise au grec, pour la phrase suivante: Ἔστιν ἀδύνατον ποιεῖν ἃ κελεύεις, qui pourrait se traduire: "Ce que tu ordonnes est impossible à faire", ou même: "Il est impossible de faire ce que tu ordonnes", propose: "Tu ordonnes de faire des choses qui sont impossibles." Aucune erreur d'accord, un sens exact, mais aucune valeur attribuée à la place des mots.

(26) Voir le Chapitre I.

C'est un fait que l'ordre des mots latins n'est pas l'ordre des mots français (quoiqu'on puisse souvent, qu'on doive même traduire le latin en conservant l'ordre des mots ou des groupes de mots et la succession des images). Une question se pose: si une phrase française était présentée à nos élèves en construction latine, la comprendraient-ils, et comment ?

Nous avons donc proposé à des élèves des phrases françaises dont nous avons mis les mots dans un ordre habituel à celui des mots dans la prose latine; nos sujets ou bien recevaient un papier sur lesquels ils lisaient la phrase à haute voix avec l'ordre de ne pas s'arrêter ni revenir en arrière, ou bien nous écoutaient la leur lire; aussitôt la phrase lue ou entendue, ils devaient la transcrire aussi fidèlement que possible en un français normal (27). Un résultat singulier, ou du moins contraire à notre attente, c'est que la réussite fut meilleure avec les phrases entendues qu'avec les phrases lues par les sujets eux-mêmes. Cela, à la réflexion, s'explique: quand le sujet lit lui-même, il ne voit pas les groupes de mots, place mal les pauses légères grâce auxquelles ces groupes sont sensibles, ce qui rend le texte moins intelligible encore; si nous le lui énonçons à haute voix, notre débit marque naturellement ces groupes et facilite un peu l'interprétation.

Voici deux exemples de ces phrases:

1. Des vacances que chez mes grands-parents j'ai passées le meilleur souvenir je garde.
2. Les oiseaux sitôt du printemps le retour dans les branches de feuillage nouveau couvertes leurs nids bâtissent.

(27) Cette épreuve est différente des phrases brouillées dans lesquelles l'ordre des mots est quelconque et même aussi bizarre que possible, soit test d'intelligence verbale, soit jeu de société (dont on trouvera un exemple dans le Dialogue des Héros de roman de Boileau). L'ordre des mots, dans nos phrases, n'est pas quelconque: notre dessein est plus spécial. Ce vers de Prévôt d'Arlincourt, dans Le siège de Paris (1826): Mon père en ma prison seul à manger m'apporte, offre un plaisant et malencontreux exemple de la phrase française en construction latine.

Il est aisé de critiquer de telles phrases. Les formes, en français (28), soulignent insuffisamment les accords et les fonctions; qu'on remplace, par exemple, dans la seconde phrase les oiseaux par l'oiseau, et couvertes par revêtues, deux accords cesseront d'être sensibles à l'oreille. De là cette rigidité, dit-on, de la construction française, dont seuls savent se libérer les meilleurs écrivains (29). Quoi qu'il en soit, comment nos sujets français comprenaient-ils de telles phrases ? Nous interrogeons sur ce point des élèves de Première et de Seconde, rarement de Troisième, plus capables que des petits de s'expliquer. La question, d'ordinaire, les embarrassait: difficultés conjuguées de l'inspection et de l'expression de ce qui se passe en soi. Voici cependant quelques réponses.

Beau (G, 17 ans 1 mois): "Je comprends quand c'est fini." En fait, il a relativement peu réussi.

Jouan (G, 15 ans 6 mois): "Je comprends diverses expressions. Je retiens l'ensemble global. Dès que j'ai un verbe, je reconstitue, pendant que vous continuez."

Ross (G, 14 ans 4 mois), sujet beaucoup plus capable d'analyse intérieure, nous dit qu'il ne comprend pas

(28) En latin, les désinences marquent bien les fonctions: cela, du moins, nous semble. Mais, quand on songe à la place de l'accent et aux nombreuses élisions des finales, on se demande si vraiment l'auditeur latin, pour comprendre une phrase, s'appuyait autant qu'on le croit sur les désinences, et si la place des mots (comme en allemand) n'avait pas une importance presque égale, plus encore naturellement les associations d'images en schémas. Du reste, dans le chapitre suivant (p. 638, note 40), nous verrons le nom sujet moins souvent postposé en latin qu'en français.

(29) Pourtant, comme nous l'avons vu (chapitre I, p. 118), à l'enfant qui apprend le français comme sa langue maternelle, cet ordre habituel des mots ne semble pas s'imposer. Nous avons cité des exemples, en voici deux autres. Den (G, 4 ans 2 mois): "Je regarde toi déjeuner." Xa (G, 2 ans 11 mois), à qui sa maman veut reprendre des bobines, réclame: "Non, sans ça a pus de bobines moi" (= sinon je n'aurais plus de bobines).

jusqu'à un certain point, et qu'alors, tout à coup, il comprend tout; la phrase suit son cours, et cela recommence. Et, disant cela, il évoquait de la main une marche régulière et lente, le débit de la lecture, interrompue par de brusques retours en arrière, les illuminations partielles.

Ces témoignages font penser à la manière dont le télégraphiste entend les phrases émises en morse (30): une condition de son progrès, c'est qu'il perçoive le message par groupes de signes, non par éléments isolés; à partir de ce moment, la courbe d'apprentissage, qui plafonnait, repart d'un bond. L'effet bénéfique de cette perception globale du message est confirmé par le fait que des mots sans connexion entre eux, davantage encore des lettres sans connexion entre elles, ne sont correctement perçus qu'à un rythme bien plus lent après le même nombre de semaines d'exercices (31).

Au lieu de phrases isolées, ne peut-on faire l'expérience avec un texte anecdotique offrant un sens complet ? A un groupe de vingt-huit sujets (garçons) d'une classe de Troisième, nous avons lu le récit que voici.

Un certain riche marchand de la ville de Tours, que maître Jean on nommait, de Louis XI roi, qui au mieux le traitait et avec lui conversait, à la table souvent admis avait été. Cet homme or des lettres d'anoblissement de demander imagina. Lesquelles quand il eut, comme un seigneur vêtu devant le roi se présenter il revint: qui le dos lui tourna, puis à lui surpris: "De mon royaume, dit-il, le premier marchand vous étiez et le dernier gentilhomme être avez voulu." (D'après Barante, Histoire des ducs de Bourgogne.)

(30) Cf. P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, p. 97-99. A noter que les sujets que nous venons de citer n'apprenaient pas l'allemand.

(31) Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, 2 vol., traduction d'après la 4^e édition américaine par D^r André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1949, p. 218 et suivantes.

Aux mêmes sujets, nous avons lu une anecdote extraite du De viris sur Auguste; les élèves, sitôt la lecture finie, devaient raconter l'histoire, par écrit, telle qu'ils l'avaient comprise. Pour faciliter l'intelligence du texte, le vocabulaire avait été mis au tableau noir dans l'ordre alphabétique, et les élèves avaient pu, avant la lecture, l'étudier quelques minutes; puis le tableau avait été effacé, de peur que la rédaction se réduisît à réunir les mots fournis avec de vagues souvenirs de manière à composer un tout plausible.

Entre la réussite d'une épreuve et celle de l'autre, quelle relation ? On peut, d'une façon un peu simple, diviser chacun des deux récits en cinq éléments, accorder un point à chaque sujet pour chaque élément compris, faire une moyenne, et répartir les sujets autour de ces deux moyennes en quatre groupes, selon qu'ils les dépassent ou non dans l'une et dans l'autre.

Voici, pour le récit français, les cinq éléments essentiels à comprendre :

1. Le roi Louis XI traite au mieux un riche marchand.
2. Celui-ci se fait anoblir.
3. Il reparaît devant le roi en habit de seigneur.
4. Mauvais accueil du roi, qui lui reproche...
5. ... d'avoir préféré un titre creux à une valeur sociale.

Pour le récit français, la moyenne avait été $3 \frac{1}{2}$; elle fut de $2 \frac{1}{4}$ pour le récit latin. La répartition des vingt-huit sujets autour de ces moyennes donnait entre les résultats de part et d'autre un coefficient d'association de $+ 0,75$ (32). Ne prenons ce résultat, grossièrement calculé, que pour ce qu'il est, une indication sur la gêne qu'apporte à l'intelligence d'un texte, qu'il soit latin ou non, un ordre des mots inhabituel, et sur la parenté, sinon l'identité de l'aptitude à comprendre un texte français mis en construction latine et d'un texte latin équivalent. Mais, à regarder

(32) L'expérience, refaite avec une classe de Quatrième (vingt-sept sujets, garçons), a donné un coefficient d'association égal à $+ 0,63$. On sait qu'un tel coefficient varie

de près les résultats, on éprouve une surprise, et, si l'on s'attend à une relation étroite entre la réussite des sujets dans ces épreuves et leur succès scolaires comme latinistes, on est déçu: ceux qui obtiennent ici un résultat supérieur sont, en général, intelligents, mais tous ne font pas partie des "meilleurs élèves", et tous les "meilleurs élèves" n'en sont pas; réciproquement, si ceux qui obtiennent des résultats inférieurs sont faibles en général, on a souvent des surprises. Une excellente mémoire immédiate semble faciliter la réussite; au contraire, un sujet consciencieux peut échouer.

Pat (G, 13 ans 7 mois), de l'anecdote latine (d'après Lhomond, De viris, LXIV, 10) du vétéran qui demande à Auguste de l'assister au tribunal, n'a retenu que ceci: "Un soldat vétéran qui était appelé en justice et qui était en danger... pria l'empereur Auguste de... Or Auguste répondit: Je t'enverrai... Alors le soldat aussitôt de répondre: Moi, je... Alors Auguste dit: ... " On n'a là que le tout début et quelques charnières.

Cet élève échoue comme s'il ne pouvait se dispenser d'une traduction écrite méthodiquement; il a noté au passage des articulations de phrases, mais n'a pas compris le texte. Au contraire, l'épreuve, quoique le texte fût nouveau pour tous, a été parfaitement réussie par des élèves dont le travail scolaire est médiocre.

Ce résultat, déconcertant et inquiétant, incite à reprendre et à élargir l'expérience.

de + 1,00 (association parfaite des deux phénomènes observés) à - 1,00 (opposition totale), en passant par 0 (absence d'association). Ce mode de calcul convient moins à des phénomènes mesurables (aptitudes innées ou acquises, comme ici) qu'à de simples faits entre lesquels on cherche une relation.

III. OBSERVATIONS DE L'EXPERIENCE SUR L'INTERPRETATION DE TEXTES LATINS.

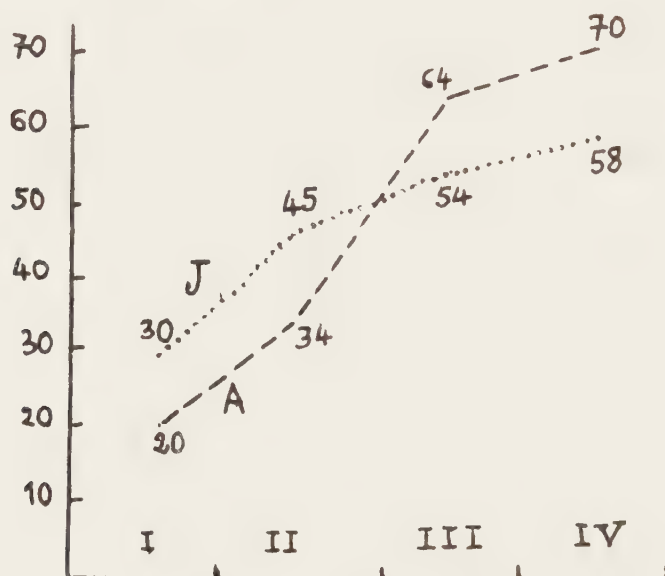
Que feront les sujets, comment progresseront-ils, si, au lieu de lire une seule fois le texte latin, comme aux sujets précédents et à d'autres, nous le lisons une seconde, une troisième, voire une quatrième fois ? Ne pourrions-nous alors noter chaque fois les interprétations heureuses, les lacunes, les contresens, et saisir comment chaque sujet pénètre progressivement le texte, ou s'y perd ?

C'est là une forme d'expérience qu'il n'est guère possible, dans un même groupe, de proposer deux fois : si des sujets savent qu'une autre lecture sera faite, ils s'appliquent moins à rédiger ce qu'ils ont saisi dès la première. Mais, s'ils ne l'ont pas prévu, ils accueillent avec avidité l'offre d'une seconde lecture, acceptent encore celle d'une troisième ; il faut leur imposer la quatrième, en leur assurant que c'est la dernière, et on doit bien alors tenir parole, même si l'on aimerait pousser plus loin.

Nous avons dix fois mené cette expérience dans des classes de garçons et de filles, en Cinquième, Quatrième, Troisième, Seconde, mais surtout en Troisième (118 sujets sur 261 cas observés), presque toujours avec quatre lectures. Si l'on divise le texte en parties d'importance estimée équivalente, elles-mêmes subdivisées en petits éléments dont on apprécie la compréhension par exemple au moyen d'un point (interprétation incomplètement exacte) ou de deux (interprétation parfaite), on peut totaliser pour se faire une idée de ce que les sujets ont compris après chaque lecture, et dresser une "courbe" de l'intelligence progressive du texte. En portant en ordonnées le nombre d'éléments compris, en abscisses le nombre de lectures, on obtient une ligne brisée significative : la direction générale est évidemment ascendante ; la forme est le plus souvent convexe, avec un bond plus important à la seconde lecture ; quelquefois elle est concave, puis convexe, le progrès le plus important se situant à la troisième lecture ; une forme différente, ralentissement du progrès à la troisième lecture, reprise à la quatrième, est exceptionnelle. Pendant un certain temps, nous avons cru la seconde forme dé-

crite (légèrement en S) la plus normale: le texte s'éclaircirait surtout à la troisième lecture; c'était inexact: c'est de la première à la seconde lecture que le progrès est le plus marqué, ensuite la courbe le plus souvent s'infléchit de façon sensible.

Si l'on divise les sujets de chaque expérience en trois groupes, celui des plus jeunes, celui des moyens, celui des plus âgés, la comparaison des trois courbes alors obtenues vaut d'être faite. Au départ, c'est-à-dire à la première lecture, c'est le plus souvent la courbe des plus jeunes qui est



Comparaison des pourcentages de points obtenus dans l'interprétation d'un texte par les huit sujets les plus jeunes (J) et par les huit sujets les plus âgés (A) d'un groupe de 26 sujets (G) de Quatrième au cours de quatre lectures (I, II, III, IV). C'est un fait général, dans les classes, que ce progrès des sujets plus âgés, partis de plus bas, plus rapide que celui des plus jeunes: ici les deux courbes vont jusqu'à se croiser, mais cela ne va pas toujours jusque là. Comparer avec le graphique de la page 500.

la plus haute, celle des plus âgés est la plus basse; à la quatrième lecture, c'est rarement le groupe des plus jeunes qu'on trouve en tête, il a été ordinairement dépassé par un des deux autres. Il s'ensuit que c'est généralement le groupe des plus âgés qui a réalisé le plus grand progrès, même quand il n'a pas finalement dépassé les autres. Ces comparaisons font réfléchir: leur précocité permet aux plus jeunes une

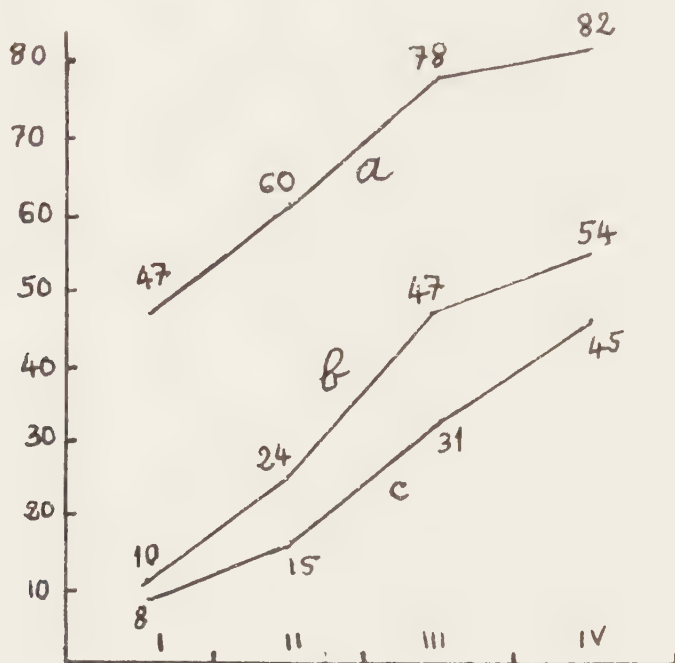
certaine rapidité de départ, mais c'est là un avantage momentané, une avance qu'ils peuvent perdre; la maturité des plus âgés leur permet souvent de compenser leur lenteur. La précocité ouvre à un élève plus tôt une classe supérieure où il fait bonne figure; mais précocité n'est pas maturité, et, à cet élève précoce peut manquer quelque chose. La conclusion n'est pas qu'on doive interdire à l'enfant précoce de jouir de ses avantages, et fermer devant lui les portes; c'est plutôt le système scolaire entier qui se trouve mis en cause: ce découpage en tranches égales de la jeunesse à instruire dans les écoles est un procédé grossier dont l'observation psychologique révèle l'arbitraire.

Un autre fait semble se dégager de l'examen de ces graphiques: plus on monte dans les classes, plus les "courbes" de chacun des sous-groupes, semble-t-il, se rapprochent. A la réflexion, cela est naturel: les sujets faibles ont été éliminés, le groupe que constitue la classe est de plus en plus sélectionné; d'autre part, comme dans tous les tests, l'âge cesse progressivement d'être un facteur propre de réussite: il est probable qu'il serait ici sans signification dans un groupe d'étudiants.

Si maintenant, au lieu d'observer les sujets, nous examinons comment chacune des parties du texte a été comprise, une première constatation s'impose: chaque partie est sans doute mieux comprise à chaque lecture, mais c'est presque toujours le début qui est plus vite et reste mieux saisi; le milieu ou la fin le sont sensiblement moins. Les rares anomalies tiennent au texte: un raisonnement (nos textes ont toujours été des récits, mais il arrive qu'on explique ou justifie la conduite d'un personnage) sera plus difficilement perçu qu'un fait. Pourquoi cet avantage assuré aux premiers mots, à la première proposition? Deux explications nous paraissent dignes d'être retenues. L'une, c'est que nous sommes en présence d'une série de termes à retenir en quelque sorte, et nous avons vu (33) que les premiers termes de la série occupent une

(33) Chapitre III, 4^e partie, p. 368. On objectera qu'il s'agit ici de termes associés par le sens. Il est vrai, mais le sujet ne perçoit pas ou perçoit mal encore le lien associatif.

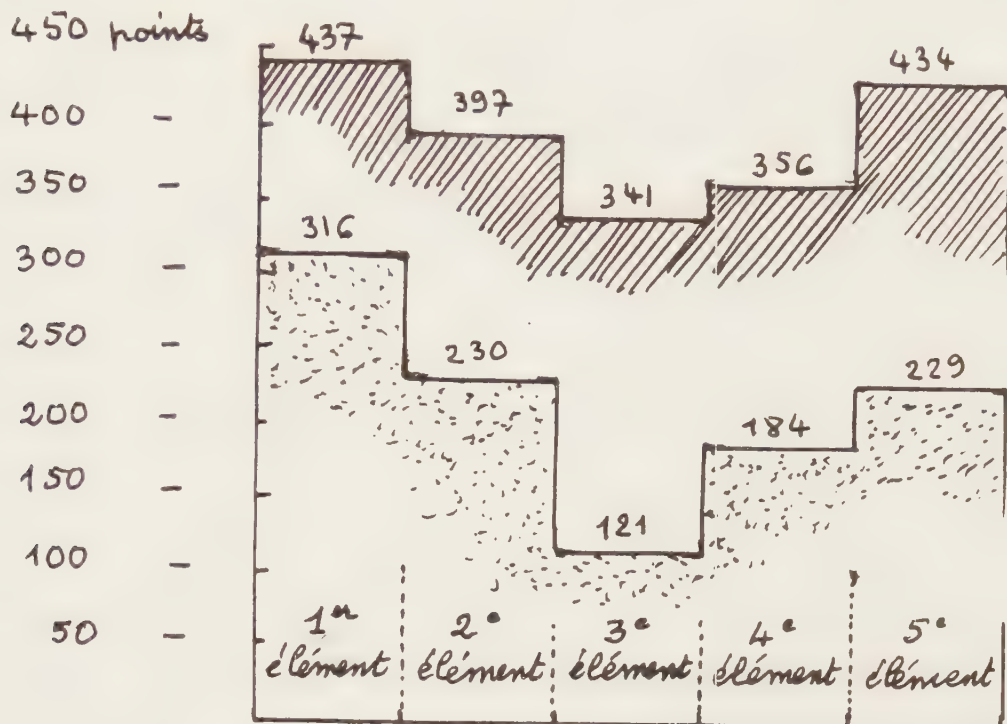
position privilégiée; la lecture d'un texte, c'est bien le déroulement d'une série de termes, et la mémoire joue nécessairement un rôle quand le sujet énonce ce qu'il a compris et retenu du récit.



Progression suivant laquelle est comprise chacune des trois parties a, b, c, d'un texte latin (racontant la trahison de Tarpéia, cité page 510) lu quatre fois (I, II, III, IV) à un groupe de 28 sujets (G) de Quatrième. En ordonnées: pourcentages des points obtenus exprimant l'insécurité du texte; en abscisses, chacune des quatre lectures, étapes de l'interprétation. Lignes brisées évoquant une courbe en S; la ligne supérieure a est celle de la première partie, la ligne intermédiaire b est celle de la seconde partie, la ligne inférieure c est celle de la troisième partie du texte: le début du récit est toujours beaucoup mieux compris.

En voici une preuve frappante. L'un des textes utilisés, que nous citons intégralement plus loin (p. 417-498), se divise en cinq parties, qui comprennent chacune cinq éléments. La longueur du texte nous a fait faire une pause après chacune des parties, et les sujets (au nombre de soixante) rédigeaient alors ce qui avait été saisi; il y eut ainsi quatre lectures du texte intégral. On se trouve donc en présence de cinq petites séries de cinq termes chacune. Si l'on totalise les points obtenus par tous les éléments qui occupaient chaque fois le même rang,

de 1 à 5, dans la courte série constituée, chacun des deux extrêmes obtient toujours plus de points que chacun des trois éléments du milieu. Ce résultat est exactement celui que donne l'étude expérimentale de la mémoire d'une série de termes.



La lecture avait été divisée en cinq parties de cinq éléments chacune. Pour établir le graphique ci-dessus, on a totalisé les points obtenus par chacun des éléments occupant le même rang à l'intérieur de chacune des cinq parties. En ordonnées, nombre de points (le maximum serait 600); en abscisses, rang des cinq éléments: le graphique met en évidence l'influence de ce rang sur le résultat. En bas, résultats après la première lecture; en haut, résultats après la quatrième lecture. L'influence exercée par le rang de chaque élément s'atténue avec les lectures successives, puisque l'écart maximum passe de 195 points en première lecture à 96 en quatrième lecture, mais elle reste évidente.

On voit que la mémoire immédiate joue un grand rôle dans la manière dont les sujets reproduisent ce qu'ils ont saisi dans un texte. Mais cette explication ne suffit pas, puisque, même en divisant le texte en parties distinctes énoncées une à une, et chacune interprétée aussitôt, la même variation est observée. Une explication est à chercher.

Cette autre explication, plus spécifique, c'est que le sujet, quand il entend les premiers mots du texte, les perçoit sans disposer encore d'aucun schéma d'interprétation: rien ne le sollicite encore dans un sens ou dans un autre, c'est la garantie d'une espèce d'objectivité. Aussi les déformations sont-elles rares. Il n'en est plus de même ensuite: l'interprétation de ce qui a précédé provoque l'apparition de schémas anticipateurs du sens global, et ceux-ci imposent à la suite une direction qui peut être, qui est fréquemment une déviation.

Voici un exemple que nous fournit une version écrite donnée en Sixième. Nous avons pris nos précautions pour que l'anecdote ne fût vraisemblablement pas connue des sujets.

Serment d'Hannibal. - Hannibal etiantum parvus erat cum Hamilcar pater ejus in Hispaniam magnum exercitum duxit. Tum patrem sic orabat: "Tecum, ni pater, me duc in Hispaniam." At Hamilcar: "Id quod petis, inquit, mi fili, possum facere; sed, ut sciam magnam virtutem in filio meo esse, jura te adversus Romanos semper pugnaturum esse." Tum puer ante deorum aras sine metu stetit idque juravit quod pater petierat. Itaque, postquam adolevit, omnium hostium qui adversus Romanos pugnauerunt infestissimus fuit.

Ce récit peut se diviser en petits éléments comme suit:

I. Hannibal, enfant, voit partir son père en Espagne (1. Hannibal est petit; 2. Hamilcar part en Espagne, 3. conduisant une armée).

II. Il demande à être emmené (1. Hannibal prie son père, 2. de l'emmener).

III. Réponse d'Hamilcar. (1. Hamilcar consent; 2. mais il veut éprouver les sentiments de son fils, 3. et exige de lui un serment, 4. celui de combattre toujours les Romains).

IV. Le serment tenu. (1. Hannibal devient grand, 2. et combat les Romains, 3. plus qu'aucun autre).

En accordant un point à chaque petit élément compris, nous pouvons comparer la compréhension relative de chacune des cinq parties. Voici, en pourcentages, les résultats de deux classes (19 et 26 sujets, garçons): a) 93 - 87 - 64 - 77 - 47 % ; b) 96 - 88 - 65 - 75 - 61 %. A part un léger relèvement pour la quatrième partie, ce qui peut s'expliquer par la présence de détails narratifs concrets, on voit les pourcentages décroître régulièrement. La dernière phrase est cependant calquée sur celle d'une version récente: "Ex omnibus animalibus quae in his nemoribus vivunt sum infelicissimus," disait le lièvre; et celle-ci avait été généralement comprise: mais c'était la seconde phrase d'une version, et non la dernière. Est-ce fatigue? L'étude attentive des versions une à une détourne de cette explication trop simple. Voici des exemples.

Dec (G, 11 ans 9 mois) traduit ainsi: "Mais Hamilcar dit: Ce que tu demandes, mon fils, ne peut se faire. Mais après qu'il sut le grand courage qui était dans son fils, il dit: Jure-moi que tu seras toujours contre les Romains." L'analyse et la construction de Dec étaient suffisantes pour mener au sens exact; mais Dec a supposé d'emblée, on le voit, un refus de la part d'Hamilcar: pour comprendre la suite, il suppose qu'Hamilcar revient sur ce premier refus. Ce faisant, il harmonise son récit d'après un critère tout subjectif, et plie le texte à un premier schéma anticipateur.

Sav (G, 12 ans 7 mois) rend la première phrase exactement; les déviations commencent ensuite. Au milieu il traduit: "Mais afin que je sache le grand courage qui est dans mon fils...", ce qui est la dernière lueur exacte, le reste est incohérences. Nous lui demandons ce qu'il a compris: "Hamilcar, nous dit-il, lui remit une armée en lui faisant jurer de tuer tout ennemi qui s'aventurerait dans la ville sacrée." L'invention a pris le pas sur la traduction; mais nous n'avons pu comprendre comment cette image si précise est venue à l'esprit de Sav, alors que sa traduction est une suite

de fragments de propositions absolument dépourvus de sens. Faut-il croire que l'enfant se moque ? Nous ne le croyons pas: il n'y a certes pas là du n'importe quoi, mais quelque chose en harmonie avec les images suggérées par les premiers mots de la version et quelques noms propres. Si nulle que soit la traduction, elle contient des indices, que nous ne négligerons pas, sur la marche suivie par l'élève à la poursuite du sens.

Bur (G, 12 ans 11 mois) analyse médiocrement, mais une intuition vive et une grande facilité d'expression l'amènent au sens global juste: "Afin que je sache si le courage est dans mon fils, jure toi-même de toujours combattre^{Contre} les Romains." Mais cette intuition est un outil dangereux; la dernière phrase devient: "C'est pourquoi plus tard il grandit (le pays) fut envahi de beaucoup d'ennemis que [= qui (?)] combattirent contre les Romains." Voici son explication du dénouement: "Devenu grand, Hannibal tint sa promesse, et l'Espagne fut envahie par des mercenaires carthaginois venus combattre Rome." L'intuition a mené finalement à une invention libre, le latin n'étant plus qu'un support d'images, un excitant pour l'imagination.

Ainsi, du début à la fin de la version, les contresens tendraient à croître en importance. C'est que traduire, c'est inventer, à partir d'une certaine donnée, sous le contrôle souvent mal défini de quelques principes de grammaire. La première phrase du texte trouvait l'esprit à peu près disposé à accepter ce qu'elle disait effectivement, les suivantes souffrent de déviations dues au développement de l'imagerie constituée, et ces déviations tendent à s'amplifier d'autant plus que le jeune enfant revient rarement en arrière sur ce qu'il croit volontiers acquis. Le contresens persiste: c'est ainsi que, si l'on trace trois droites parallèles à des distances notablement inégales, on perçoit les deux plus proches comme une unité, et, si l'on rapproche la droite intermédiaire de la plus éloignée des deux autres, le groupe d'abord constitué deviendra progressivement moins prégnant, et l'on renversera ainsi le groupement, mais

seulement au-delà du point critique où ce nouveau groupement se serait produit sans la première perception (34). C'est par un phénomène analogue que le premier schéma résiste aux remaniements. En revanche, un délai pendant lequel on aura laissé de côté la version entachée de contresens, conscients ou non, sera favorable pour retrouver le sens vrai.

Ainsi Guil (G, 13 ans 5 mois), à la veille d'entrer en Quatrième, n'avait pu traduire une phrase dans une version d'examen. Par hasard, huit jours plus tard, ailleurs, la même version lui est proposée: sans avoir seulement pensé à la chose entre temps, il réussit cette fois entièrement.

On peut expliquer ce fait de maturation mentale en disant que la difficulté non résolue laisse l'esprit dans un état de tension: on a constaté que le souvenir d'un problème interrompu est moins vite effacé que si la tâche a été achevée (35).

Cette différence qualitative entre l'interprétation du début d'une version et celle de la suite n'est pas toujours aussi apparente que dans l'exemple précédent; en fait, dans un travail écrit, elle peut n'être pas perceptible, surtout dans des classes plus élevées. L'élève de Sixième manque souvent encore de sens critique, il traduit volontiers les phrases de sa version une à une sans retours en arrière, sans grand souci de leur parfaite cohérence; au besoin, il les rend cohérentes par un subtil effort d'imagination (36). Au contraire, l'élève un peu avancé distingue mieux ce que dit

(34) P. Guillaume, La Psychologie de la Forme, Flammarion, Paris, 1937, p. 120, et aussi p. 181.

(35) Ibidem, p. 136-137.

(36) "Le plaisir d'imaginer est en rapport avec une grande faiblesse de conviction. L'enfant n'est pas au niveau de la croyance, mais de la fable. Il n'a pas encore un sens suffisant de l'objectivité, de ce qui existe en dehors de ses représentations et peut leur résister, du contexte qu'elles doivent subir. L'explication se suffit à elle-même, sans véri-

le texte et ce que lui souffle son imagination, et, devant une difficulté, peut revenir ~~sur~~ ses pas: du coup, l'interprétation d'une phrase est plus objective et mieux subordonnée à tout l'ensemble par une série de remaniements et de réajustements. Alors la différence qualitative que nous avons remarquée entre le début et la suite de la version de Sixième ne se constate plus. Mais le fait est remis en évidence d'une façon indiscutable dans les expériences d'interprétation de textes lus à plusieurs reprises à haute voix par le professeur. C'est qu'alors le retour en arrière est très difficile, le sujet ne peut se dégager assez vite des imperfections du schéma anticipateur, et le voilà mis dans les mêmes conditions que l'écopier de Sixième: celui-ci, faute de sens critique, savait mal se corriger, même dans une version écrite; dans cette espèce de version orale qu'est notre expérience,

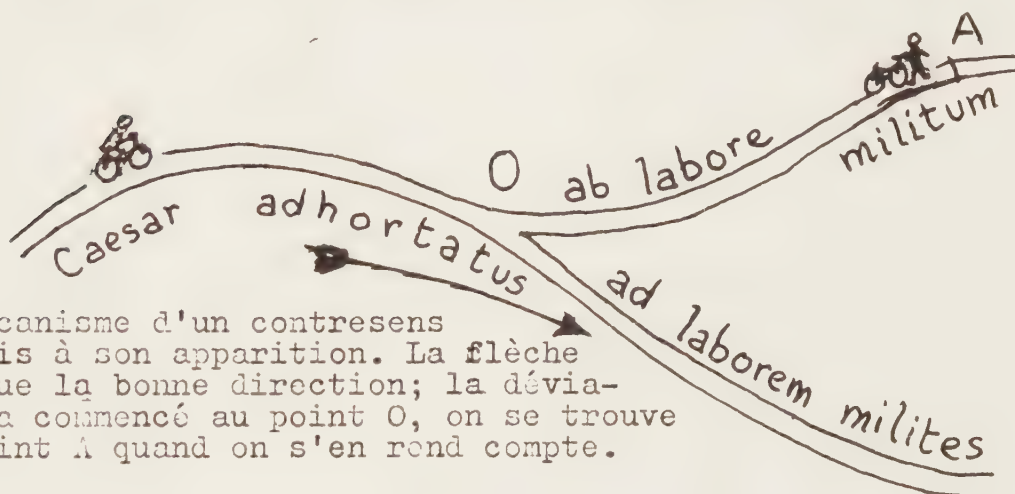
fication nécessaire. Le fondement de ce qu'il avance, de ce qu'il imagine, n'est pas cherché dans les choses, dont il ne sait pas fixer, comparer, analyser les images, mais dans le fait de les imaginer telles. Il n'est pas dans cette cohérence intime avec soi-même d'où jaillit la certitude, mais dans le remplacement total de ses représentations successives l'une par l'autre. Il n'est pas intime et personnel, mais comme emprunté. La crédulité remplace la croyance. L'enfant accepte l'image ou l'idée présentes, qu'elles lui soient d'ailleurs venues spontanément ou venues d'autrui. Entre les deux il ne sait pas distinguer, ou plutôt il a besoin de confondre." (H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, P.U.F., 1945, 2 vol., t. 1, p. 297.) L'auteur parle ici de l'enfant beaucoup plus jeune que l'écopier de Sixième; mais ces manières de penser ne disparaissent que lentement, peut-être ne disparaissent-elles jamais tout à fait, et la difficulté de tout problème nouveau produit une régression vers des modes anciens de solution. Et il n'est pas impossible que l'enfant, en présentant au professeur une solution douteuse, espère la rendre vraie; à tout le moins lui arrive-t-il de se dire: "Qui sait si...?"

faute de temps cette fois, il n'a pas le loisir de se critiquer. De là, entre le début et la fin du texte, assez court, utilisé dans nos expériences, un accroissement du nombre des contresens, un fléchissement sensible de l'interprétation exacte.

Nous avons défini le contresens une déviation. Il faut préciser. On peut d'abord déterminer assez bien le point précis du texte où la déviation se produit.

Desc (F, 14 ans), élève de Quatrième, doit traduire oralement en classe la phrase suivante: Caesar adhortatus ad laborem milites Alesiam circumvallare instituit. Elle commence: "César encouragé... par le travail... des..." Mais c'est une élève trop sérieuse pour ne pas voir qu'il y a milites, et non militum; elle s'arrête d'elle-même.

"Voyons, lui disons-nous, vous sentez qu'il y a une erreur; et les autres aussi le sentent. Où est l'erreur ? C'est comme dans une promenade à bicyclette :



voici la bonne direction; or, vous vous trouvez là, en A, et vous vous rendez compte que vous n'êtes plus dans le bon chemin; il faut revenir au point O, où l'erreur s'est produite. Eh bien, ici, dans la phrase, jusqu'où allez-vous remonter ?"

Desc, et les autres, croient que c'est au mot ad qu'il y a eu erreur. C'est seulement le point où l'erreur leur devient sensible.

"Eh bien,, disons-nous, c'est plus haut encore. Et presque toujours il en est ainsi: on s'est trompé de route à un endroit qu'on ne soupçonne pas, et qui est plus ancien."

De fait, la première erreur porte sur le sens du participe adhortatus, auquel il a été donné une valeur passive.

Laf (F, 15 ans 4 mois), élève de troisième, traduit la pièce de Catulle sur la mort du moineau de Lesbie. A ce vers: Nec sese a gremio illius movebat, elle se trompe en traduisant ainsi: "Et il s'agitait... sur ses genoux", c'est-à-dire, comme le prouve une hésitation, qu'elle impose à la préposition a un sens en rapport avec la déviation amorcée. Elle se rend compte qu'elle commet là un contresens. "Où a commencé le contresens ?" demandons-nous. - "Avec a," répond-elle. Nous lui disons que c'est davantage vers le début. "C'est avec sese," propose-t-elle. Il faut que nous lui montrions que c'est la mauvaise traduction de nec qui est le véritable point de départ de la déviation, puisque le vers signifie: Et il ne s'écartait pas de ses genoux.

En surprenant ainsi le contresens à sa naissance, on en détermine la cause occasionnelle: souvent un mot ou une forme dont la valeur est inexactement perçue (37), comme dans ces exemples le participe adhortatus et la préposition ad, ou la conjonction négative neq. Sur ces points, les élèves sont sans cesse mis en garde: on leur rappelle la valeur des verbes déponents, les emplois du subjonctif, on leur signale les indices qui permettent de déterminer le sens de mots usuels multivalents, on répète de ne pas confondre ceci et cela... Mais la cause profonde du contresens, c'est une tendance spontanée à fonder l'interprétation du signe sur les critères

(37) Nombreux sont les couples de mots entre lesquels une certaine ressemblance formelle crée des confusions fréquentes: cognatus et cognitus, par exemple. Nous en citons à la fin de nos Mots latins usuels (Editions de l'Ecole, Paris, 1962, p. 197 et suiv.).

les plus familiers, ceux de la langue maternelle. Ici, par exemple, adhortari signifie encourager, le participe adhortatus est plus facilement traduit par encouragé que par ayant encouragé; et le français distingue si bien coordonnant et mot négatif qu'après ni il répète ne: l'élève traduisait nec par et et oubliait la valeur négative du mot latin. La phrase latine n'est pas perçue en elle-même, mais ses éléments, traduits et dépouillés de ce fait de la valeur que leur conférerait une forme latine, sont projetés dans les schèmes morphologiques et syntaxiques familiers de la langue maternelle. Le sujet associe spontanément entre eux les mots latins lus ou entendus en créant des liaisons et des rapprochements selon des lois étrangères aux règles d'accord et de construction propres au latin. C'est ainsi que nous le voyons incapable, pendant que la phrase latine se déroule, de suspendre son jugement, comme on l'y invite (38), et d'attendre l'apparition du verbe latin à la fin de la proposition: du coup, il imagine d'emblée une relation entre les termes énoncés, c'est-à-dire qu'il suppose un verbe, ce verbe qui, dans le schème syntaxique français usuel, se situe entre le sujet et l'objet.

(38) "En lisant du latin, il faut savoir attendre le terme complété, tenir sa pensée en suspens jusqu'à ce qu'elle soit fixée par l'apparition de tous les mots nécessaires au sens." (P. Crouzet, Grammaire latine simple et complète, Privat, 41^e édition, Toulouse, 1913, p. 1.) Sans nier une certaine justesse de cette recommandation, observons deux choses. Premièrement, il est impossible d'immobiliser l'activité mentale inventive, tout au plus peut-on retenir un jugement précipité. Deuxièmement, c'est sans doute une illusion d'estimer que cela est propre à la lecture du latin: en français, par exemple, le sens d'un verbe est pratiquement défini par sa construction, par son éventuel "complément d'objet"; on dirait donc aussi bien qu'en lisant du français il faut savoir attendre le terme complémentaire, etc. Notre impression d'être tenu en suspens est toute subjective; elle est due à des habitudes prises d'un autre mode de déroulement dans la proposition de termes auxquels un à un nous donnons un correspondant français.

Un texte qui commence par la phrase suivante est lu trois fois à 27 sujets de quatrième: Zeuxis pictor peritissimus quodam die puerum uvas ferentem tam artificiose pinxit ut aves, quasi uvae verae essent, ad tabulam advolarent. Voici ce que trois d'entre eux ont compris au cours de ces trois lectures a, b et c.

Out (G, 13 ans 7 mois). a) "Zeuxis, peintre très habile, un certain jour approuva un enfant qui peignait sur un vase (39) des oiseaux qui volaient vers leur nid." - b) "Zeuxis, peintre très habile, un certain jour apporta du raisin à un enfant et peignit l'enfant avec le raisin. Il accourut près d'une table." - c) "Zeuxis, peintre très habile, un certain jour apporta un enfant et du raisin. Il les peignit si parfaitement que les oiseaux, croyant que c'était du vrai raisin, volèrent vers la table."

Mey (G, 13 ans 8 mois). a) "Zeuxis aperçut un jour un enfant qui cueillait des raisins et les mangeait. Il peignit un tableau." - b) "Zeuxis, un peintre renommé, vit un garçon qui portait des raisins. Il fit un tableau, et les oiseaux voulurent voler à la table, tellement le tableau était bien fait, pour manger les raisins." - c) "Zeuxis, peintre, vit un enfant qui portait des raisins; il peignit un tableau. Les oiseaux virent le tableau et accoururent à la table."

Land (G, 13 ans 11 mois). a) "Zeuxis regardait un certain enfant qui peignait un tableau. Le raisin qu'il dessinait fut enlevé par un oiseau." - b) "Zeuxis, très habile peintre, portait un jour du raisin à un enfant... (Correction:) Zeuxis, habile peintre, vit un jour un enfant portant du raisin. Soudain un oiseau s'en saisit. Le peintre en fit un tableau." - c) "L'habile peintre Zeuxis peignit un certain jour un enfant portant du raisin et un oiseau volant vers celui-là comme s'il voulait le porter."

(39) On reconnaît là le mot uvas, mal entendu. Dès la phase suivante, la correction est faite.

Dans ces trois exemples, l'élève, comme on le voit, commence par chercher une relation entre le sujet, Zeuxis, et l'enfant, complément, au lieu d'attendre qu'elle soit exprimée par le verbe, différé en latin; d'où l'apparition des verbes français approuva, aperçut, regardait, après la première lecture; avec les lectures suivantes, un autre verbe se présente, par exemple apporta, suggéré par ferentem, mais la première relation imaginée peut subsister; et, même si c'est le participe ferentem qui est retenu comme terme de relation entre le sujet et l'objet, c'est là encore un indice de cette hâte à tenir un verbe, dont le latin retarde l'apparition. Une première difficulté pour comprendre un texte, c'est bien l'ordre des mots en latin, ou, pour mieux dire, la différence des schèmes syntaxiques entre la langue française et la langue latine. Mais, dira-t-on, la forme des mots latins implique une fonction, et rend impossible cette projection dans le schème syntaxique français. Impossible, non; tout au plus illogique, une fois qu'on s'est pénétré de ces formes par l'usage de la langue. Le sujet prend les mots un à un, ceux du moins qu'il ne laisse pas tomber, en les projetant dans un schème syntaxique familier sans tenir compte des relations exprimées par les formes (40). Cela est visible dans l'exemple qui précède: les formes des mots latins ne sont pas celles des fonctions qui ont été données aux mots français correspondants, mais l'ordre de ces mots dans l'interprétation proposée est bien le même: Zeuxis peintre - un jour - enfant - peindre - oiseaux - voler vers, ce sont bien là les éléments de la première interprétation d'Out, et, en partie, de Land, avec addition d'un verbe approuva ou regardait (41). Beaucoup de contresens supposent

(40) Nous montrerons plus loin (p. 511) que le contenu brut du texte est saisi avant les relations des termes entre eux.

(41) De tels faits sont excusables et fort significatifs dans une épreuve orale; mais qu'on ne prenne pas cette analyse pour une justification des pires à peu près. Dans un devoir écrit, où l'élève peut analyser, revenir en arrière, étudier l'architecture de la phrase latine, les mêmes faits,

l'addition d'un ou plusieurs mots: le sujet suit une idée personnelle à laquelle le texte ne correspond pas, il le force pour lui faire dire ce qu'il pense, malmène les formes, et, plus ou moins sincèrement, suppose des "mots sous-entendus".

Voici une phrase proposée en diverses circonstances à 85 sujets de troisième (15 garçons et 29 filles) et de Quatrième (41 filles): Somnio similis res Abdolonymo videbatur (Quinte-Curce, IV, 1, 4). Un contresens fréquent consiste à traduire comme s'il y avait: In somno similis res ab Abdolonymo visa erat ("Abdolonyme, en songe, avait vu la même chose"). Des sujets avouent avoir remarqué l'absence des deux prépositions, in et ab, et avoir passé outre.

La phrase suivante est tirée du discours Pro domo de Cicéron: Sed his omnibus rebus vitam anteposui meorum civium. Lez (F, 16 ans 7 mois), élève de Seconde, traduit: "Mais en toutes choses j'ai placé avant ma vie celle de mes concitoyens." Ce qui se dirait: Sed in omnibus rebus meae vitae vitam anteposui meorum civium. On voit le remaniement de la phrase: addition de in, de meae vitae; suppression de his.

dans certains cas, sont l'indice d'une désinvolture irritante: à quoi bon "faire du latin" en se moquant du latin ? Ainsi des élèves de Quatrième ont à traduire dans un examen un passage de César (Bellum Gallicum, V, 18): Sed ea celeritate atque eo impetu milites ierunt [...] ut hostes impetum legionum atque equitum sustinere non possent. L'un, entre autres, juxtaposant en deux colonnes mots latins et mots français, écrit: "... les ennemis ne purent retenir la légion impétueuse et les cavaliers", puis il biffe ces trois derniers mots et les remplace par "déchaînée". On voit legionum compris comme legionem, sa désinence attirer impetum, ce mot interprété librement, et, sur ce contresens, se greffe une interprétation encore plus abusive du nom suivant.

Ces étranges associations de mots, cependant, aboutissent fréquemment au sens exact, que l'élève peut être incapable de justifier.

Joua (G, 13 ans 4 mois), élève de Cinquième, dans un passage de la vie d'Auguste du De viris: Augustus [...] vasa crystallina ad se afferri jussit, fait de vasa le complément de l'infinitif, qu'il traduit par l'actif. Le sens global est exact, mais les rapports grammaticaux des mots sont inexacts.

Dec (G, 12 ans 10 mois), élève de Cinquième, dans un texte latin, trouve: Quid faciamus ? Il traduit aussitôt: Que faut-il faire ? Il ne sait rien cependant du subjonctif délibératif.

Tol (G, 17 ans 4 mois), élève de Première Supérieure, traduit un passage de Tite-Live (XXVI, 37, fin): Ita, aequante fortuna, suspensa omnia utrisque erant, integra spe, integro metu, velut illo tempore primum bellum inciperent. Il achève: " ... comme en ce temps où ils avaient commencé la guerre." C'est le sens, mais la traduction est large, et l'on voit qu'il ajoute au texte ("où") et néglige le mode et le temps exacts du verbe (inciperent est traduit comme inceperant): les mots sont associés par un à peu près heureux comparable à cette traduction de la collection Panckoucke: " ... l'espérance et la crainte étaient aussi entières qu'à l'époque où les hostilités avaient commencé".

De la phrase précédemment citée: Somnio similis res Abdolonymo videbatur, certains sujets donnent une traduction excellente: "Abdolonyme croyait rêver." Cela ne prouve pas qu'ils aient donné à chaque terme sa fonction exacte. Beaucoup, en effet, font de similis, en lui donnant le sens de talis (ou ea), une épithète de res, de somnio un attribut, malgré son cas, d'où: "Semblable chose paraissait un rêve à Abdolonyme." Et le sens obtenu est exact, malgré une perception fautive des rapports des mots.

Si remarquables que soient, exceptionnellement, de telles réussites, elles ne suffisent pas: la solution du problème importe plus que la réponse, puisqu'elle seule permet de résoudre d'autres problèmes (42). Un sens proposé doit être justifié grammaticalement. Et l'on peut poser en principe ceci: toute addition et toute suppression d'un mot au texte, toute négligence de la valeur propre d'une forme grammaticale, sont des indices qu'un contresens est commis. L'analyse, dont nous reparlerons, n'est pas l'infaillible moyen de trouver le sens: il arrive qu'elle soit parfaite sans ce résultat; mais, "humble servante de l'intuition" (43), si l'on veut, la grammaire devrait être une première sauvegarde contre un certain nombre de déviations.

Une autre sauvegarde, ce devrait être le bon sens. Car le contresens n'est pas tant rendu sensible par la grammaire que par son allure bizarre, illogique, par la rupture avec le contexte, ce qui produit l'absurde et le contradictoire. Mais le sentiment qu'une proposition est étrange

(42) En français même, demandons à des élèves de Huitième et de Septième l'analyse des mots jour, héron, bec, cou, dans ces deux vers de La Fontaine (Fables, VII, iv):

Un jour, sur ses longs pieds, allait je ne sais où
Le héron au long bec emmanché d'un long cou.

Ceux qui répondront que jour est sujet, héron complément d'objet direct, bec complément d'attribution, cou complément déterminatif, n'en auront pas moins compris globalement la phrase. C'est que le sens s'impose moins par des justifications grammaticales légitimement exigibles en classe qu'en raison d'un certain sentiment global des rapports dont un enseignement soigneux d'assurer les bases d'autres connaissances ne peut se contenter.

(43) Maurice Feder, L'enseignement du grec, dans Pédagogie, Mai 1947, p. 257.

reste assez subjectif; il n'est pas étonnant que l'enfant ne le sente pas d'emblée (44).

May (G, 13 ans 6 mois), en fin de Cinquième, doit retraduire en examen oral ce passage d'un texte expliqué en classe: Athenienses bellum Syracusanis indixerunt. Ad quod gerendum ipse dux delectus est, duo praeterea collegae dati. Il propose: "Afin qu'elle soit gérée [= afin que la guerre soit menée] par un seul chef, il demanda que deux collègues lui soient donnés."

Prad (F, 13 ans 2 mois), élève de Quatrième, traduit le petit texte suivant: Tiberius princeps, suadentibus quibusdam ut a provinciis tributa majora exigeret, noluit eas novis tributis onerari: "Nam, inquit, bonus pastor pecus tondet, non deglubit." Contresens total: Tibère, selon Prad, afin de tirer de plus gros impôts des provinces, refuse de suivre ses conseillers... "Un bon berger tond son troupeau sans l'écorcher", traduit-elle pour finir. Cette dernière phrase ne contredit-elle pas ce qui précède ? Mais Prad n'entend pas la métaphore.

Pro (G, 15 ans 6 mois), élève de Troisième, a traduit: "Comme les Lacédémoniens avaient combattu plusieurs jours dans les Thermopyles et là étaient morts, Léonidas leur dit: Continuez avec une âme courageuse..." "A qui Léonidas parle-t-il ? lui demandons-nous. - Aux Lacédémoniens. - Comment peut-il leur parler, puisqu'ils sont morts ? (En réalité, Pro a traduit morituri comme mortui ; il n'est pas le seul.) - Ah! c'est... qu'ils ne sont pas tous morts. - Où est-ce

(44) Voir le texte cité p. 34 dans l'Avant-propos. Il reste que des parents intelligents, sans savoir le latin, peuvent demander à leur enfant de leur lire sa traduction, et les arrêter sur tout ce qui est mal dit ou bizarre: il y a certainement une faute. Cf. H. Lavarenne, Voulez-vous que vos enfants soient de bons élèves ? Editions Lavarenne, 1936, 3^e partie, chap. I.

indiqué, cela ? - Je le devine." Au lieu de revenir sur le texte, il suppose une explication.

Dav (F, 13 ans 4 mois), élève de Troisième, traduit un passage de Pline le Jeune sur l'activité intellectuelle de son oncle. "Mon oncle, qui ne tirait pas profit d'un livre, ne lut jamais rien. Il disait même souvent que rien n'est si mauvais qu'un livre, de sorte que cela ne lui était utile en aucune part." Jusqu'ici le contresens est logiquement continué. Mais voici la suite: "Pendant le repas, on lisait un livre, et du moins on l'annotait en hâte," etc. Il y a là une contradiction qui semble évidente, mais qu'on retrouve à peu près identique dans d'autres copies.

Mic (F, 16 ans 2 mois), élève de Troisième, traduit avec nous ce passage où Pline le Jeune raconte l'héroïsme d'Arria cachant à son mari gravement malade la mort de leur enfant. Elle arrive à cette réponse d'Arria: "Bene quievit." Le petit dictionnaire qu'elle consulte fournit pour quiescere: " [...] reposer, être mort [...] "; elle traduit: "Il est mort." Nous la laissons dire afin qu'elle se corrige elle-même. Arria, en effet, dit ensuite: "Libenter cibum sumpsit." Elle traduit correctement: "Il a volontiers pris de la nourriture." Nous objectons que c'est contradictoire, mais elle répond qu'on donnait de la nourriture aux morts, et cela très naïvement, par une sorte d'inconsciente justification à tout prix.

De telles bizarreries font quelquefois dire que l'élève accepte les pires contradictions, qu'il fait sans hésitation parler à la huitième ligne le personnage mort à la troisième, par exemple comme cette élève de Cinquième qui écrit: "Or celui qui était tué se leva avant le grand jour et appela son compagnon..." Faut-il dire que, pour l'enfant, tout est possible ? N'exagérons pas, de tels faits ne sont pas si fréquents, peuvent s'expliquer par d'ingénieuses justifications, et l'on trouve aussi le cas de l'élève qui

s'arrête devant ce qui lui semble contradiction ou étrangeté.

Deb (G, 13 ans 3 mois), élève de Cinquième, traduit dans le De viris (Auguste, 14) l'anecdote de l'esclave que son maître veut faire jeter aux murènes. Il lit: Puer [...] ad pedes Caesaris confugit: non recusabat mori, sed rogabat ne piscium esca fieret. Il vient alors nous trouver: "Il ne refusait pas de mourir... Alors pourquoi y a-t-il: il se réfugia aux pieds de César?" Il considère, avant d'aller plus loin, que le texte se contredit.

Ma (G, 13 ans 10 mois), en Quatrième, traduit un texte de Valère-Maxime où il est question de l'avarice du meurtrier de Caius Gracchus, qui rapporta la tête de ce dernier, dont il était l'ami, au bout d'une pique, et se la fit payer au poids de l'or après y avoir coulé du plomb fondu. Ma s'arrête au cours de sa traduction, et nous apporte son texte: il lui semble contradictoire que ce misérable, qu'on dit un ami de Caius, lui ait coupé la tête; quant à la rapporter sur une pique, "c'est dégoûtant". Il n'a pas vu le rapport du récit avec le titre (De avaritia...), il est arrêté par un sentiment de révolte; il conçoit mal ces contradictions passionnelles, faute évidemment d'une expérience des bassesses humaines.

En fait, comme dans les exemples cités plus haut, si l'élève semble accepter parfois la contradiction, c'est qu'il ne la voit pas. Mis à part des cas de cynisme, le n'importe quoi par peur de remettre une feuille blanche, il n'a pas pensé à l'objection, ou bien il imagine une subtile justification: les Spartiates n'étaient pas tous morts, et peut-être Pline le Jeune a-t-il voulu dire que son oncle, à qui on lisait des livres, ne les lisait pas lui-même. Il tente même, en forçant le texte, d'effacer la contradiction.

Isa (F, 14 ans 11 mois), entre la Troisième et la Seconde, en vacances, traduit cette phrase de Tite-Live:

Ad...

Scipio castris hostium potitus, cum praeter libera capita omnem praedam militibus concessisset, in recensendis captivis decem milia peditum, duo milia equitum invenit. Elle commet un premier contresens en disant que Scipion ne garde pas de prisonniers; mais, dans la suite, on voit Scipion dénombrer les prisonniers (in recensendis captivis): elle traduit le verbe invenit par il acquit, et il s'agit ainsi de nouveaux prisonniers; elle efface la contradiction en pliant la suite au premier contresens par le moyen d'un second.

Alors, à force de subtilité, l'élève suit son idée, et, malgré le contexte et la bizarrerie, prolonge le contresens en contraignant les mots à dire sa pensée avec une ingéniosité parfois étonnante. Les exemples foisonnent; en voici quelques-uns.

Ort (F, 14 ans 6 mois), élève de Quatrième, traduit un passage des Tristes d'Ovide qui finit par ces deux vers: Haec precor ut semper possint tibi falsa videri; sunt tamen eventu vera fatenda meo. Elle a trouvé ceci: "Je prie que les richesses puissent toujours te sembler vaines; elles sont cependant la cause de mon sort." On voit haec, "ces choses", compris comme "les richesses", interprétation toute subjective qui n'est plus remise en question; puis falsa, "fausses", après quelque embarras, de l'aveu du sujet même, traduit comme vana, déviation nouvelle dans la ligne logique de la première; et le vers qui suit a été interprété librement d'après le précédent.

Emm (F, 14 ans 3 mois), élève de Quatrième, traduit une anecdote du De divinatione de Cicéron. Nous citons d'abord le texte latin tel que son livre d'exercices le lui fournissait.

Sophocles, cum ex aede Herculis patera aurea surrepta esset, in somnis vidit ipsum deum dicentem, quis id fecisset: quod semel ille iterumque neglexit. Tandem detulit rem. Areopagitae comprehendi jubent eum, qui a Sophocle erat nominatus. Is, quaestione adhibita, confessus est pateramque retulit. Quo facto, fanum

illud Indicis Herculis nominatum est.

Emm ne commet qu'une faute d'analyse: patera aurea a été pris comme complément, non comme sujet du verbe surrepta esset, et la proposition a été comprise ainsi: cum ex aede Herculis pateram auream surripuisset. Voilà Sophocle le voleur... Et c'est la traduction s'obstine dans ce contresens initial: "Sophocle, comme il avait dérobé (contresens initial) une patère d'or provenant du temple d'Hercule, vit en rêve ce dieu en personne disant qui (ici Emm a hésité, substitué "qu'il" à "qui", puis elle a remis "qui") avait fait cela. Sophocle nia (neglexit traduit comme negavit) cela une première fois, puis une seconde fois. Enfin il avoua (detulit, "dénonça", prend le sens de "avoua") le vol. Les Aréopagites ordonnent que celui-ci soit arrêté, qui avait pour nom Sophocle (a Sophocle est traduit comme s'il y avait Sophocles). Celui-ci, l'enquête faite, avoua (confessus est, ce qui est un retour au texte littéral, mais second aveu qui fait double emploi), et rapporta la patère. Ceci fait, ce sanctuaire fut appelé sanctuaire du dénonciateur d'Hercule (seul contresens qui ne soit pas dans la ligne du premier)."

Deb (G, 13 ans 10 mois), en quatrième, traduit le même texte. Ayant cru voir dans patera aurea surrepta un ablatif absolu, il traduit: "Sophocle, comme il était parti du temple d'Hercule, une patère d'or ayant été dérobée, il vit dans son sommeil le dieu même disant qui avait fait cela." A première vue, on croirait qu'il a tout de même compris. Nullement; quand il s'explique, la version troisième, il dit: "Sophocle avait volé une coupe", et il raconte qu'à la suite d'un songe Sophocle se présente aux juges, le leur dit, est saisi, questionné, avoue: "Les membres de l'Aréopage, a-t-il traduit, ordonnent qu'il soit saisi celui qui était nommé Sophocle."

Vel (G, 15 ans 8 mois), à la veille d'entrer en troisième, traduit cette anecdote conçue par Valère-Maxime,

où une vieille femme, par une conduite tout opposée à celle de ses compatriotes, prie les dieux de conserver la vie à Denys de Syracuse: l'expérience passée, explique-t-elle, lui fait redouter après la mort de deux tyrans précédents qu'un pire encore lui succède. Vel commence par un grave contresens: Senectutis ultimae quaedam, Syracusanis omnibus Dionysii tyranni exitum propter nimiam morum acerbitem et intolerabilia onera votis expetentibus, sola cotidie matutino tempore deos ut incolumis ac sibi superstes esset orabat. Par une série d'erreurs d'analyse logique, Vel fait de Dionysii tyranni exitum le complément de oravit, et traduit que la vieille "demandait aux dieux la fin du tyran et de le conserver en bon état". Voici la seconde phrase: Quod ubi is cognovit, indebitam sibi admiratus benevolentiam, accessivit eam, et cur ita hoc faceret interrogavit. Vel torture la phrase, non sans peine, pour lui faire dire que Denys est "étonné de son manque de bienveillance envers lui". Vel fait donner à Denys par la vieille l'explication souhaitée, et, selon lui, elle conclut que, "pour qu'il parte, pour qu'il meure, elle donne un sacrifice aux dieux" ("Itaque timens ne, si tu eris absumptus, deterior in locum tuum succedat, caput meum pro tua salute devoveo"). Ensuite il pourra écrire que "Denys rougit de punir" (Tam facetam audaciam Dionysius punire erubuit). Nous essayons de tirer Vel d'erreur en lui demandant pourquoi la vieille prie ainsi les dieux: "Et ainsi, dit Vel, il n'y aura plus de tyran. - Et s'il en vient un quatrième ? - Elle repriera." Vel n'est pas sorti du contresens initial; toute la suite est violente et infléchie dans la première direction trouvée.

Pell (F, 14 ans 6 mois), élève de Troisième, traduit l'anecdote suivante extraite de Quintilien: Scaevola, in lusu duodecim scriptorum, cum prior calculum promovisset essetque victus, dum rus tendit, repetito totius certaminis ordine, quo dato errasset recordatus rediit ad eum quicum luserat,isque ita factum esse confessus est.

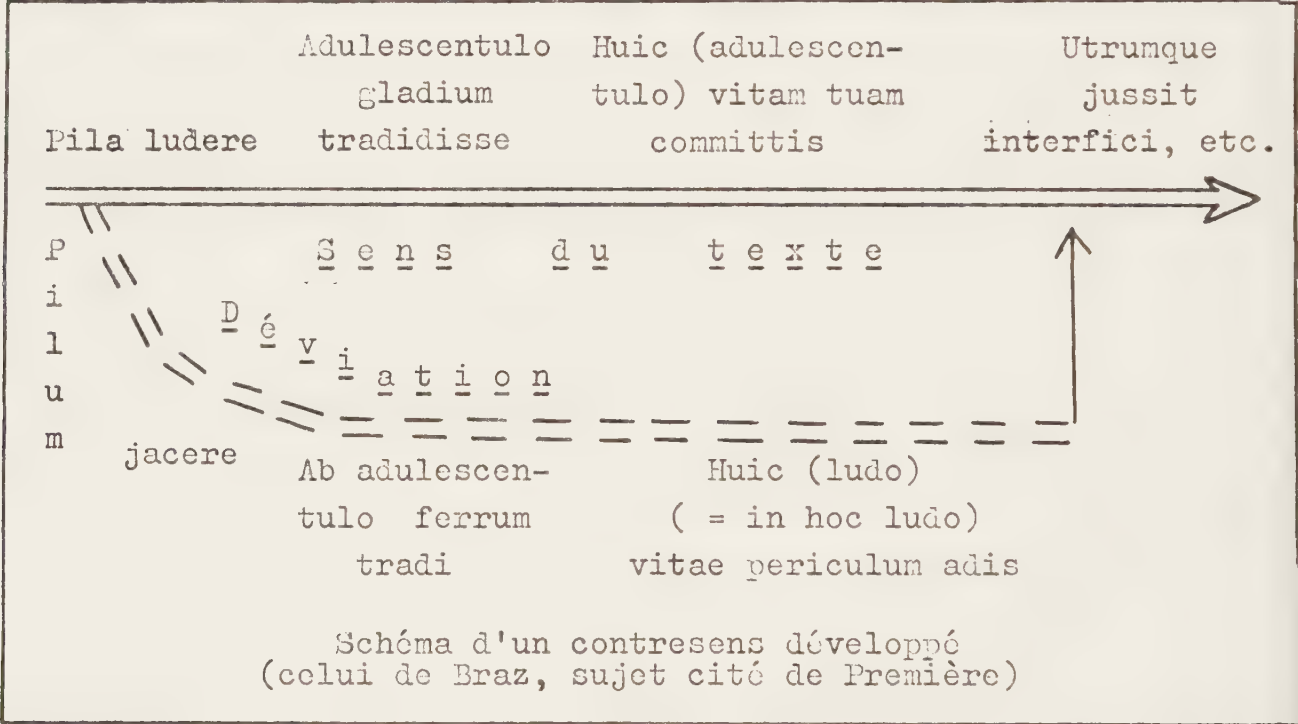
Elle comprend que Scévola (une note du livre dit qu'il est fait allusion dans Cicéron à son habileté à ce jeu, analogue aux dames) a été le vainqueur de la partie (esset victus est compris comme vicisset ou fuisse victor), mais qu'on lui réclame (repetito) quelque chose et qu'il préfère partir à la campagne; puis il revient voir son partenaire, et avoue (confessus est) avoir triché. Partie de l'idée de la victoire de Scévola (puisque'il était fort à ce jeu) et d'une contestation, Pell pense à une tricherie (du sens de "se tromper" de errare, elle passe au sens de "tromper", comme s'il y avait fefellisset), et ce contresens est étayé par la constatation d'un aveu final, malgré une note du livre suggérant de chercher pour le verbe confessus est une autre traduction que "avouer".

Il est assez singulier que, les quatre fois que nous avons pu observer l'interprétation de ce texte, le premier contresens (esset victus compris comme vicisset) a toujours été commis par une fraction notable de la classe (d'un sixième aux deux cinquièmes); on peut penser que la forme esset victus (l'auxiliaire précédant le participe) et la note sur Scévola y sont pour quelque chose). D'autres confusions incitent au même curieux retournement du sens général: du sens "se tromper" de errare, les élèves passent au sens "tromper"; et une autre confusion fait traduire rediit comme reddidit ("il rendit" quelque chose, son gain sans doute, autre aveu d'une tricherie).

Braz (F, 18 ans), élève de Première, traduit une anecdote sur le tyran Denys extraite des Tusculanes de Cicéron.

Cum pila ludere vellet (studiose enim ~~id~~ factitabat) tunicamque poneret, adolescentulo, quem amabat, tradidisse gladium dicitur. Hic cum quidam familiaris jocans dixisset: "Huic quidem certe viam tuam committis", adrisissetque adolescens, utrumque jussit interfici, alterum, quia viam demonstravisset interimendi sui, alterum, quia dictum id risu approbavisset.

Braz commet une première erreur sur la valeur des temporelles cum vellet et poneret, traduites comme si elles exprimaient un fait répété; cette erreur en entraîne une autre: hic est traduit comme quodam die. Mais surtout Braz, pour comprendre pila ludere, fait de pila le pluriel de pilum, et ajoute gratuitement l'idée de "lancer (le javelot)". Cette interprétation se heurte au mot gladium, le pilum n'est pas un gladius: Braz force l'obstacle en faisant de gladium un ferrum quelconque, de tradidisse un passif, de adulescentulo un complément d'agent, violentant ainsi le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe. Cependant on arrive à huic, qui désigne



le jeune garçon; elle l'interprète d'après le contresens précédent ("le fer lui était apporté") et suppose que huic signifie "à cela" ou "à ce jeu". Chaque élément nouveau dont l'apparition devait faire douter de l'interprétation est ainsi accaparé (digéré, dirait Piaget) par le contresens initial et introduit dans le schéma d'ensemble imaginé. D'où la traduction que voici:

"Lorsque Denys voulait jouer à lancer le javelot (déviation), sport qu'il pratiquait souvent et avec plaisir, et qu'il se dépouillait de sa tunique, on dit

que le fer lui était apporté par un jeune homme, qu'il aimait. Un jour, comme un de ses familiers lui avait dit par plaisanterie: "A ce jeu, certes, tu exposes ta vie (l'expression vitam committere n'a pas ce sens, mais committere est un verbe difficile, et le contexte imaginé impose cette acception fantaisiste)", et que le jeune homme avait souri, il ordonna la mort de l'un et de l'autre, le premier sous prétexte qu'il avait montré la manière de le tuer, l'autre parce qu'en riant il avait approuvé cette parole." (Avec les dernières propositions, Braz est revenue au sens exact après une longue déviation dont l'erreur n'est guère perceptible pour qui ne possède pas le texte latin.)

Ce sont là, parmi d'autres, des exemples significatifs de contresens développé. On voit très bien le point de départ et la déviation; mais ces sujets évitent la contradiction à force de subtilité. Ils croient avoir compris, et leur texte offre un sens à peu près satisfaisant, ce qui les rassure. Cette impression d'un sens cohérent découvert n'est pas un critère suffisant, ce qu'on semble dire parfois (45), elle est fréquemment trompeuse; il faut lui joindre le respect du sens des mots et des formes grammaticales.

Voici une phrase d'une version donnée en Troisième: Polybius, bonus auctor in primis, scribit [...] neque revertisse [...] ; unum ex decem, qui paulo post egressus erat e castris rediisset, quasi aliquid esset oblitus, Romae remansisse (Cicéron, De officiis, I, 11). Beg (T, 14 ans 11 mois) traduit ainsi: "Polybe, bon garant des faits, s'il en fut, écrit [...] que neuf revinrent [...] . Un des dix qui peu après était sorti du camp, revint comme s'il avait oublié quelque chose et resta à Rome." Sa traduction, mise en

(45) "On reconnaît qu'une version réussit à l'appareil du sens," écrit M^{elle} A.-M. Guillemin (A propos de l'enseignement du latin, dans Les Humanités, Hatier, mai 1937, p. 377-381), qui veut surtout opposer la version, où l'élève sent qu'il a ou non réussi, et le thème, dans lequel ses erreurs ne lui sont guère sensibles.

latin à présent, donnerait: " ... Unum ex decem qui paulo post egressus erat e castris rediisse quasi aliquid esset oblitus et Romae remansisse." Sa traduction est cohérente: l'homme revient au camp, comme il l'avait promis à Hannibal (cf. Tite-Live, XXII, 58, 6-8, et 61, 4), puis repart à Rome et y reste. Mais le sens du mot postquam, la valeur de la forme rediisset, ne sont pas respectés, et un coordonnant est subtilement ajouté.

Cela n'est pas particulier à la version latine. Qu'il s'agisse de l'intelligence d'un texte français, de vues historiques, d'une théorie scientifique ou philosophique, parti dans une fausse direction, au hasard d'un mot mal compris ou d'une idée préconçue, on ne s'arrête plus de longtemps, et l'on ramène à sa thèse, qui n'est souvent qu'une hypothèse, tous les faits nouveaux, même ceux qui l'infirmement, avec autant d'ingéniosité que les sujets que nous venons de citer.

Nous dictons à Sav (G, 13 ans 11 mois) un texte qui débute ainsi: "Le dessin est utile à tous les esprits, dans toutes les conditions sociales, à tous les âges de la vie." Tout le texte dicté, nous lui posons quelques questions sur le sens général; il commence par des explications un peu vagues. Nous sollicitons des précisions: "Voyons, comment un ouvrier, celui que vous voudrez, est-il plus libre parce qu'il sait dessiner?" Sav s'exclame: "Il s'agit du dessin?" Il a écrit dessein, et compris ce mot au sens d'essaim; et il est arrivé à interpréter le texte entier, en forçant les termes, dans le sens de cette erreur initiale.

Le contresens n'est pas ainsi seulement la déviation d'une masse inerte à l'occasion d'une erreur au poste d'aiguillage; c'est une création à partir d'une déviation. C'est plutôt la machine qui saute hors des rails au lieu de les suivre: de même que la machine porte en elle le principe de son mouvement, l'esprit cherche activement le sens dans une direction pour laquelle il opte au lieu de suivre passivement

la voie tracée. Mais, dira-t-on, l'étrange relief du terrain, le sentiment d'une contradiction, devraient donner l'alarme. Oui, mais pas tout de suite. La première réaction du sujet, c'est d'expliquer le texte, tel qu'il croit l'entendre, envers et contre tout: il imagine les mots qui manquent, torture ceux qui se présentent, et si, ce faisant, il parvient à effacer la contradiction fût-ce au prix de quelques étrangetés, il a bloqué le signal d'alarme. A ce compte, le sentiment d'une incohérence à laquelle on ne se résigne pas est plus profitable, et, plutôt que d'exiger de l'élève embarrassé qu'il remette une traduction intégrale, il peut être plus profitable qu'il laisse une ligne de points et rédige à part une explication précise de la difficulté qui l'arrête (46).

Tit (F, 17 ans 4 mois), élève de Première, traduit un passage de Sénèque: Augustus [...] non desiiit sibi quietem precari, vacationem a re publica petere. Omnis ejus sermo ad hoc semper revolutus est, ut sibi speraret otium. Elle a compris la première phrase, et, dans la seconde, entend que "tout ce qu'a dit Auguste pour obtenir du repos a été repoussé, en sorte qu'il espérait le repos". Nous lui demandons ce que cela veut dire. "Rien," répond-elle.

D'autres sujets, en pareil cas, imaginent astucieusement une interprétation qui concilie les termes contradictoires. Celui-ci ne le fait pas. Certes, il ne faut pas en demeurer là, et toute la difficulté est de trouver le point où la déviation a eu lieu; mais continuer à aller de l'avant dans le sens de la déviation à force de prouesses verbales et de souplesse d'esprit, n'est-ce pas, comme on l'a vu, désastreux ?

On en viendrait à soutenir que le non-sens est, dans certains cas, un progrès sur le contresens. Nous avons défini le contresens une déviation du texte et une création d'un sens dans le cadre d'un schéma directeur. Le schéma est une

(46) J. Porret, Latin et culture, Desclée de Brouwer, Paris, s. d. (probablement 1947), p. 57.

hypothèse provisoire sur laquelle l'esprit travaille: l'hypothèse, même fausse, peut être féconde, si elle stimule la recherche; elle entrave au contraire les progrès si elle passe pour un résultat acquis dont l'esprit se satisfait sans la discuter. Le non-sens peut être du "n'importe quoi"; le contradictoire est parfois dû à la rouerie de l'élève qui, renonçant à fixer un choix, joue cyniquement sur deux tableaux ("J'ai vu que ça se contredisait, avoue An, F, 13 ans 11 mois, élève de Troisième, mais je ne savais pas comment traduire et j'ai laissé comme ça"); mais ce peut être aussi le signe d'une rupture avec un schéma directeur qui ne correspond pas à la réalité: l'histoire des progrès des sciences est pleine de ces découvertes de faits nouveaux qui contredisaient une théorie acceptée. Le non-sens, dans ce cas, rencontré, mais non accepté, et provisoirement peut-être non résolu, n'est pas plus que certains contresens ~~indice~~ de sottise: c'est un début d'objectivité qui rompt avec la justification à tout prix.

Mais comment sort-on du contresens ? La tâche est particulièrement malaisée pour l'élève encore jeune: le premier sens trouvé est envoûtant, il est traité comme un résultat acquis, et cela d'autant plus que l'enfant n'a pas le sentiment sûr du plausible et de l'invraisemblable. Alors l'histoire, par exemple, de Sophocle, connu cependant comme un illustre poète, auteur d'un larcin sacrilège et se dénonçant lui-même, n'arrête pas des sujets cependant intelligents !

Il existe une mauvaise manière de corriger la traduction d'une phrase lorsqu'on sent qu'elle n'est pas bonne: c'est de la retoucher en la considérant en soi, sans revoir le texte original, et c'est ce que font beaucoup d'élèves sous prétexte de "bon français".

Mich (G, 13 ans 2 mois), élève de Cinquième, traduit, dans le De viris, le récit de la mort de Cicéron: Antonius, facta cum Octavio societate, Ciceronem jamdiu sibi inimicum proscripsit. "Antoine, a-t-il écrit, une alliance ayant été faite avec Octave, proscriit depuis longtemps son ennemi Cicéron." Erreur de temps à propos

de la traduction de proscripsit, soit qu'il prenne la forme latine pour celle du présent, soit qu'il prenne la forme française pour celle du passé simple; erreur sur la valeur de l'adverbe, qui, ainsi placé, porte en latin sur inimicum. Il sent que quelque chose ne va pas; il corrige en ajoutant avait devant proscrit, et voilà sa phrase française correcte. C'est une fausse correction, comme on le voit; le sens est: "Antoine [...] proscrivit Cicéron (qui était) depuis longtemps son ennemi." Mais Mich retouche son brouillon au mépris de toute analyse et sans référence au texte qu'il prétend traduire.

Le besoin de corriger naît d'une impression de malaise, de non-concordance entre ce qu'apporte le texte et ce qu'on en pensait: ce qu'on traduit n'entre pas dans le schéma directeur. Le sujet est d'abord toujours porté, nous l'avons vu, à faire entrer le texte de force dans le schéma: tentative qui ne peut aboutir qu'à développer le contresens. La sagesse, quand on s'est fourvoyé sur un itinéraire, c'est de regarder autour de soi, de consulter la carte, de revenir sur ses pas en cherchant le carrefour où l'on a mal bifurqué. Dans la pratique de la version, cette recherche est rarement méthodique; on peut, après coup, raisonner son erreur et justifier la rectification: ce n'est pas cette justification qui ppère le redressement.

Deb (G, 13 ans 10 mois), élève de Quatrième, traduit le texte cité plus haut (p. 483-484), qui raconte le vol d'une patère d'or dans un temple d'Hercule et le songe de Sophocle à ce sujet. Ayant cru voir dans patera surrepta un ablatif absolu, il a d'abord, au brouillon, écrit "la coupe ayant été surgie" (confusion de surrepta avec une forme surrecta qui viendrait de surgere); cela devient ensuite "une patère d'or ayant été brisée". Mais, par la suite, le voleur rapporte la patère, et Deb corrige: "une patère ayant été dérobée".

Voici les dernières lignes d'un texte de version grecque (Ch. Georgin, Manuel grec, Hatier, 2^e édition,

1926, n° 82, p. 217; ce texte, non signé, est d'Epic-tète). Les précédentes montrent comment le stoïcien Helvidius Priscus osa résister à Vespasien qui l'invitait à ne pas se rendre au sénat, ou du moins à y garder le silence, puisqu'il ne voulait pas voter dans le sens désiré par l'empereur. Suivent quelques réflexions, puis ceci:

Ἄλλος δ' ἄν εἰπόντος αὐτῷ Καίσαρος
ἐν τοιαύτῃ περιστάσει μὴ ἐλθεῖν εἰς σύγ-
κλητον εἶπεν · « Ἐχω χάριν, ὅτι μου φείδῃ. »
Τὸν τοιοῦτον οὐδ' ἄν ἐχώλυσεν εἰσελθεῖν,
ἀλλ' ἦδει ὅτι ἢ καθεδεῖται ὥς χεράμιον,
ἢ λέγων ἐρεῖ ἃ οἶδεν ὅτι ὁ Καῖσαρ
θέλει καὶ προσεπесωρεύσει ἔτι πλείονα.

Traduction. - Un autre, si César lui avait dit dans une telle conjoncture de ne pas se rendre au sénat, eût répondu: "merci, tu me ménages." Ce n'est pas celui-là que l'empereur eût empêché d'entrer: il savait qu'il occuperait son siège inerte comme une cruche, ou que, prenant la parole, il parlerait dans le sens voulu par César, et renchérirait encore.

Mais, comme nous lisions cette page, voici ce qui se produisit.

Nous commençons par traduire ἄλλος par "un autre", en pensant (déviation) "un autre stoïcien", et non pas un autre sénateur. Le récit est intitulé Helvidius Priscus et Vespasien: malgré ce titre, le texte contiendrait à tort deux anecdotes, la première à l'honneur d'Helvétius Priscus, la seconde à l'honneur d'un autre stoïcien.

La réponse de cet autre stoïcien supposé ne nous ramène pas au sens véritable, parce que, sans songer seulement à discuter l'hypothèse inconsciente de l'exis-

tence d'un nouveau personnage, nous considérons la réponse comme ironique: "Grand merci, tu veux me ménager, mais ne compte pas que je m'abstiendrai de me rendre au sénat et d'y manifester mon opposition." (Suite du texte interprétée dans le cadre du schéma directeur.)

La suite s'avère soudain difficile: οὐδ' ἂν ἐχώλυσεν, il ne l'aurait pas empêché... Et tous nos efforts tendent à faire cadrer cette suite avec la traduction précédente; le texte résiste. Que signifie en effet la comparaison ὡς χεράμιον, comme une poterie ? (Le non-sens, rupture du texte avec le schéma.)

La fin est incompatible avec ce qui précède (contradiction): λέγων ἔρεϊ ἃ οἶδεν ὅτι ὁ Καῖσαρ θέλει, χ.τ.λ. Un renversement soudain s'opère dans notre esprit: cet "autre" n'est pas un émule de l'intransigeant Helvidius Priscus, c'est un complaisant quelconque supposé (rôle de la particule ἂν éloignée de εἶπεν); tout s'explique (correction du contresens, avec justification de cette correction).

Des quatre élèves de Première à qui la version était destinée, trois ont traduit ἄλλος par "dans une autre circonstance" ou même "une autre fois", et fondu les deux personnages en un seul; sur la quatrième copie, ἄλλος était bien traduit par "un autre", mais Helvidius Priscus était ensuite supposé le sujet d'un des verbes. La contradiction n'était pas vue.

Den (G, 14 ans), élève de Troisième, traduit un passage du Bellum Civile: les Marseillais assiégés, voyant s'écrouler une partie de leur tour sous les coups du bélier, sollicitent une trêve.

Ubi hostes ad legatos exercitusque pervenerunt, universi se ad pedes projiciunt; orant ut adventus Caesaris exspectetur; captam suam urbem se videre, opera obsidentium perfecta, turrin subrutam; utaque se ab defensione desistere.

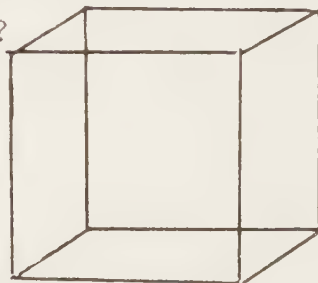
Den comprend correctement jusqu'à se videre, et, pour les mots qui suivent, s'engage dans un contresens: "Ils voient leur ville prise, leurs ouvrages de défense

contre un siège achevés, leur tour écroulée..." Il se rend bien compte que cela ne va pas: les Marseillais ne peuvent pas être découragés par l'achèvement de leurs ouvrages de défense. Les mots veulent-ils dire autre chose ? Nous le détournons de chercher un autre sens que celui d'ouvrages pour opera. Est-ce obsidentium ? Il corrige: "... leurs ouvrages d'assiégeants..." "Mais, objecte-t-il, les Marseillais n'assiègent pas du tout; c'est idiot! Alors perfecta veut dire détruits... Alors c'est obsidere qui veut dire autre chose..." Il observe obsidentium, et soudain dit: "... les ouvrages des assiégeants achevés..." Le contresens est éliminé.

Pourtant, quand nous cherchons à faire trouver à Den le point d'origine de son contresens (le mot français leurs dans "leurs ouvrages"), il manifeste par sa surprise qu'il ne s'en est pas rendu compte même en se corrigeant: la correction a été un retournement soudain, une intuition immédiate du sens vrai, à peu près comme on voit une figure sous un nouvel aspect (47).

Si l'on récapitulé, dans ~~Des~~ cas si lumineux, l'histoire du contresens de son apparition à sa correction, on trouve:

(47) Une figure comme celle-ci est bien vue comme un cube en perspective (voir P. Guillaume, La psychologie de la Forme, Flammarion, Paris, 1937, p. 89). Mais ce cube est-il vu de dessus ou de dessous ? Plutôt de dessus, nous y sommes incités par nos habitudes de perception d'un tel objet. Cependant on peut le voir autrement; mais, dès qu'on le voit de dessous, on ne le voit plus de dessus, et vice versa: l'une des deux perceptions exclut l'autre. Il en est ainsi de la perception du sens d'un groupe de mots: le retournement s'opère avec soudaineté et totalité dans le sens de ce qui apparaît soudain comme une "meilleure forme". On peut faire l'expérience avec cette phrase à double sens: "quel chien a mordu le loup ?" sur laquelle nous reviendrons.



1. une interprétation qui comprend une part inconsciente d'hypothèse: c'est une déviation; elle s'opère dans le texte grec, par exemple, malgré le titre et malgré la particule ὅν, à vrai dire éloignée du verbe εἴπεν;

2. une exploitation de cette hypothèse tenue pour un fait acquis: ainsi la réponse, dans le texte grec, est interprétée dans le sens de la déviation, c'est un développement du contresens;

3. une impression de malaise: le texte résiste au schéma directeur; c'est ici que bien des élèves éliminent ou torturent les mots qui les gênent, ou cherchent dans le dictionnaire les plus étranges secours (on peut trembler de ce qu'au mot opera ben aurait pu trouver);

4. une réadaptation: l'hypothèse initiale, qui a produit la déviation, devient plus ou moins consciente, et est remaniée.

Mais, pour opérer cette correction, cette conversion, il n'y a pas eu ce retour méthodique jusqu'au point où l'erreur s'est produite; la contradiction a produit une illumination(48), qui a tout réorganisé, et ce n'est qu'ensuite, en lisant le tout, que chaque détail prend sa valeur (ὅν, par exemple, porte sur εἴπεν). Ces exemples montrent qu'il ne faut pas trop

(48) "L'invention part du problème résolu et cherche ensuite à combler l'intervalle." (H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 393.) - "L'invention s'accomplit dans le nuageux, l'obscur, l'inintelligible, presque le contradictoire." (Ed. Le Roy, La logique de l'invention, Revue de Métaphysique et de Morale, 1905, p. 195.) - Résoudre une contradiction, c'est comprendre soudain le dessous des choses au-delà des réalités sensibles; de là cette impression d'une illumination quand une explication commune scientifique relie soudain des phénomènes qui semblaient incompatibles. Sur la scène, c'est une espèce de coup de théâtre: ainsi l'apparition inattendue de Clavaroché dans l'armoire est une révélation du vrai caractère de Jacqueline dans la première scène du Chandelier de Musset; l'embrassade des deux pères, au premier acte des Romanesques de Rostand, est la révélation de leur jeu dissimulé. La contradiction joue le rôle d'une étincelle qui éclaire une situation.

compter sur le pur raisonnement pour réduire un contresens; mais il faut développer l'attention scrupuleuse au texte, et le refus du non-sens, ou simplement de l'étrange. Ce qui fait la supériorité du sujet avancé sur l'écolier, ce n'est pas qu'il travaille d'une façon essentiellement autre, mais qu'il éprouve davantage le besoin d'une synthèse harmonieuse et possède une plus grande aptitude à embrasser des ensembles.

Voici un exemple de cette difficulté de l'élève à voir l'ensemble de la phrase.

Mil (G, 14 ans 7 mois), élève de Quatrième, traduit un passage d'Aulu-Gelle dans la fable de l'alouette et de ses petits: Cognatos vicinosque nullos ferme tam esse obsequibiles ait, ut ad laborem capessendum nihil cunctentur et statim dicto oboediant. Il veut ajouter une négation devant oboediant, "parce qu'ils n'obéissent pas", explique-t-il. Au lieu d'entendre la phrase comme un tout (parents et voisins ne sont pas assez complaisants pour obéir tout de suite à un appel), il la fragmente en plusieurs parties et traduit chacune à part (parents et voisins ne sont pas si complaisants, ils n'obéiront donc pas à un appel).

Il peut paraître intéressant à présent de chercher comment, à travers tant d'avatars, un texte donné est progressivement pénétré par les sujets auxquels on le lit. Nous allons pour cela utiliser principalement l'une de nos expériences dont nous avons parlé plus haut. A soixante sujets de Troisième (filles), vers la fin de l'année scolaire, après étude d'un vocabulaire succinct, nous avons lu quatre fois le texte suivant; en raison de sa longueur, nous suspendions la lecture après chacune des cinq parties et laissions les élèves rédiger ce qui avait été compris.

- I. - 1. Secundo bello Punico confecto,
2. Hannibal tanta diligentia rem publicam administravit
3. ut senatui Romano alterum bellum parare videretur:
4. itaque legati Roma Carthaginem missi
5. petebant ut sibi Hannibal traderetur.

- II. - 1. Hannibal intellexit se in periculo esse,
 2. et, quamquam pax Carthaginiensibus data esset,
 3. adversus ~~se~~ bellum manere.
 4. Igitur tempori et fortunae ~~federe~~ maluit
 5. et omnia ad fugam paravit.
- III. - 1. Postquam eo die, ne suspicio esset,
 2. in foro obversatus est,
 3. cum duobus comitibus nocte ex urbe egressus
 4. eq~~u~~os ad portam paratos invenit
 5. et postero die ad mare pervenit.
- IV. - 1. Navem paratam invenit
 2. et in insulam proximam trajecit.
 3. Ibi in portu cum naves onerariae essent,
 4. simulavit se legatum Tyrum missum esse,
 5. magistrosque navium et mercatores ad cenam invi-
 tavit.
- V. - 1. Verebatur enim ne ii Carthaginem nuntiarent
 2. se ibi visum esse.
 3. Sed, postquam in eo litore cenatum est,
 4. ipse, ubi occasionem tenuit,
 5. eadem nocte inde profectus est.

(D'après Tit-Live, XXXIII, 47-48.)

Epreuve longue et dure. Les 25 petits éléments numé-
 rotés ci-dessus, proposés 4 fois à 60 sujets, ont permis de
 relever six mille réactions, dont l'appréciation a pu être
 faite au moyen des sigles suivants:

Sigles	Exemples
<u>B</u> = passage exactement et totallement compris.	II, 5: "il se prépara à fuir".
<u>P</u> = passage compris, mais non totallement.	IV, 2: "il passa dans une fle".
<u>PC</u> = passage compris asso- cié à un contresens secondaire.	IV, 4: "il fit croire qu'il é- tait un ambassadeur de Tyr".
<u>C</u> = contresens.	I, 1: "pendant la guerre".
<u>O</u> = le sujet n'a rien mis.	

Points accordés: B = 2 ; P = 1 ; autres réponses: zéro.
 On peut avoir toutes sortes de réponses composites du type

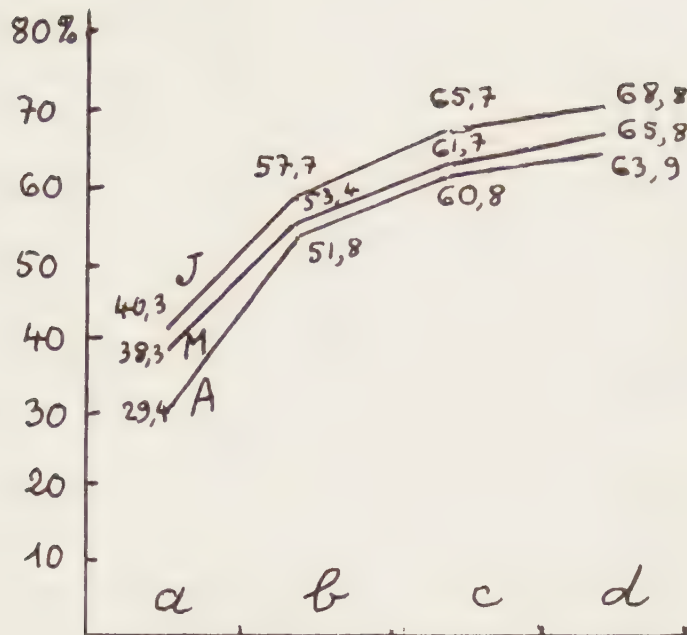
PC, par exemple BC (le sujet a compris le passage, mais il lui ajoute un contresens).

Voici un tableau des points obtenus, pour chaque partie et à chaque lecture, par les vingt sujets les plus jeunes (J), par les vingt sujets moyens (M), par les vingt sujets les plus âgés (A).

Lecture	Soixante sujets	Cinq parties					Totaux des points
		I	II	III	IV	V	
n° 1	20 J	91	75	72	91	74	403
	20 M	81	85	79	75	67	387
	20 A	59	73	49	55	58	294
	Totaux:	231	231	200	219	199	1080
n° 2	20 J	133	105	101	130	110	579
	20 M	110	111	114	118	91	544
	20 A	99	111	114	109	105	538
	Totaux:	342	327	329	357	306	1629
n° 3	20 J	144	115	120	149	125	653
	20 M	157	125	116	153	108	659
	20 A	118	126	111	153	120	608
	Totaux:	419	366	347	455	353	1882
n° 4	20 J	149	132	125	150	129	685
	20 M	142	129	125	144	118	658
	20 A	130	152	115	135	129	661
	Totaux:	421	413	365	429	376	1905

Ces résultats (49) permettent de construire le graphique de la progression.

(49) Un résultat est, ici, exceptionnellement, en légère contradiction avec le fait couramment constaté d'une plus grande réussite de la première partie par rapport aux suivantes: en effet, pour la quatrième partie, à partir de la



Progression dans l'interprétation du sens d'un texte latin (racontant comment Hannibal s'enfuit de Carthage) lu quatre fois (a, b, c, d) à un groupe de 60 sujets (filles) en fin de Troisième. En ordonnées: pourcentages des points obtenus exprimant l'intelligence du texte; en abscisses, chacune des quatre lectures, étapes de l'interprétation. Lignes brisées évoquant une courbe convexe; la ligne supérieure est celle des vingt sujets plus jeunes (J), la ligne intermédiaire est celle des vingt sujets moyens (M), la ligne inférieure est celle des vingt sujets plus âgés (A). Age médian du sous-groupe J: 14 ans 1 mois; du sous-groupe M: 14 ans 9 mois; du sous-groupe A: 15 ans 10 mois. Les segments, dans cet exemple, sont assez serrés, mais ne se croisent pas: comparer avec le graphique de la page 463.

seconde lecture, les sujets obtiennent un peu plus de points.

Mais, comme nous l'avons dit, malgré la règle générale, un passage peut être mieux saisi dans un tout en raison de son caractère interne. Ici, en effet, dans cette quatrième partie, il s'agit de faits, non d'idées ni de motivations; la difficulté la plus forte à laquelle les sujets se heurtaient, ce fut de reconnaître le sens de certains mouvements: Tyrum, est-ce "à Tyr" ou "de Tyr", et, avec le verbe invitavit, lequel invitait l'autre ? Ces points reconnus, le progrès a été là plus rapide qu'ailleurs. Cette remarque faite, on voit du reste que la première partie est encore presque aussi bien comprise que la quatrième, et toujours mieux que les trois autres.

La question la plus intéressante, c'est celle-ci: dans quelle mesure le contresens masque-t-il le sens vrai ou cède-t-il devant lui ? Un relevé de tous les types de transition, de toutes les variations constatées de la pensée des sujets à propos d'un élément d'une lecture à la suivante, va permettre de l'apprécier. Les quatre lectures donnent trois intervalles, trois transitions entre les interprétations successives d'un élément identique, soit 4500 cas dans lesquels ou bien le sujet s'en tient à la même réponse, bonne ou mauvaise, ou bien évolue en passant du néant à un contresens ($\underline{O} \rightarrow \underline{C}$), du contresens à un sens meilleur ($\underline{C} \rightarrow \underline{PC}$ ou $\underline{P}$ ou $\underline{B}$) ou d'un sens partiellement bien saisi au sens complet ($\underline{P} \rightarrow \underline{B}$); il peut même régresser du sens perçu au contresens ($\underline{B} \rightarrow \underline{C}$). Cherchons donc pour chaque élément proposé à l'interprétation comment, d'une lecture à la suivante, les réactions se sont succédé, réactions qui pouvaient être le néant ($\underline{O}$), le contresens ($\underline{C}$), le sens exact plus ou moins parfaitement saisi ($\underline{P}$ et $\underline{B}$). Voici ce que nous trouvons en négligeant les cas composites (tels que $\underline{PC}$), dont la proportion n'atteint pas 2,5 % (50).

1° A partir de $\underline{O}$ (néant).

Il y a eu 781 fois la réponse $\underline{O}$ suivie 262 fois du même $\underline{O}$ (33,5 %), 182 fois de $\underline{C}$ (23,3 %), 144 fois de $\underline{P}$ (18,4 %), 129 fois de $\underline{B}$ (16,5 %); les autres cas sont ceux où $\underline{O}$ était suivi d'une réponse de valeur plus complexe (comme $\underline{CP}$, par exemple).

Cela veut dire qu'une fois sur trois le sujet/^{qui}n'a pas compris à la lecture précédente s'en est tenu là lors de la seconde, qu'une fois sur quatre ou presque il s'est dirigé vers un contresens, mais qu'une fois sur trois il est allé plus ou moins parfaitement vers le sens exact; moins d'une fois sur dix, la suite est une réaction complexe.

2° A partir de $\underline{C}$ (contresens).

Il y a eu 839 fois la réponse de type $\underline{C}$ suivie 548 fois

(50) En effet, dans ce qui suit, nous avons: $\underline{O}$ = 781, $\underline{C}$ = 839, $\underline{P}$ = 957, $\underline{B}$ = 1813 ; le total est 4390, soit plus des 97.5 % de 4500.

du même ou d'un autre contresens (65,3 %), 47 fois de O (5,6 %), 91 fois de P (10,7 %), 125 fois de B (14,8 %). Nous laissons ici encore les cas où C était suivi d'une réponse composite.

C'est-à-dire qu'un contresens, une fois commis, tend à s'imposer: ici, deux fois sur trois, il subsiste; une fois sur quatre, il cède au sens vrai plus ou moins bien perçu; assez rarement il régresse au néant: et, dans ce cas, on peut se demander si cette régression, qui fait table rase d'un contresens, n'est pas un progrès dans l'interprétation.

3° A partir de P et de B (sens exact).

Il y a eu 957 fois la réponse de type P suivie 606 fois du même P (63,3 %), 259 fois de B (27,1 %), 37 fois de C (3,8 %). Il y a eu 1813 fois la réponse de type B suivie 1696 fois du même B (93,5 %).

On voit que le sens partiellement bien perçu a été plus d'une fois sur quatre bien complété; le risque est donc, pour le sujet, de se contenter de l'à peu près en en restant là: près de deux fois sur trois. Quant à une régression du sens vrai perçu au contresens, le cas est rare.

Boss (F, 15 ans 11 mois). Omnia ad fugam paravit. "il prépara sa fuite", sens global exact; cette interprétation, par une malheureuse tentative pour traduire les mots omnia et ad, finit par devenir ceci: "il les prépara tous vers la fuite". De même in foro obversatus est, compris comme "il se montra dans le forum", devient "il fut montré dans le forum". L'intuition était juste, puis le sujet a voulu et cru traduire plus rigoureusement, mais l'insuffisance de ses connaissances grammaticales l'a fourvoyé.

Del (F, 16 ans 4 mois). Navem paratam invenit:

b) "il trouva un vaisseau"; c) "il trouva un vaisseau préparé"; d) "il demanda un vaisseau" (soit P → B → C).

On peut désirer voir les choses d'encore plus près. Quelle forme de progression a mené, en quatre lectures, à un résul-

tat final B ? Nous trouvons, après la quatrième lecture, 833 fois le sigle B (soit 55,5 % du tout, que constituent 25 éléments interprétés par 60 sujets). Parmi ces 833 B, on en trouve 208 précédés de P, soit 24,9 % d'entre eux (ou un sur quatre), 113 précédés de C, soit 13,5 %, et 45 précédés de C et P successivement, soit 5,2 %; le reste, 467 ou 56,0 %, sont des cas où B est précédé soit de C, soit de P, c'est-à-dire que la première saisie visible d'un sens a été exacte. On voit donc qu'en gros le sens exact à la quatrième lecture était une fois sur deux saisi directement, une fois sur quatre précédé d'une bonne approximation sans contresens, et près d'une fois sur cinq précédé d'un contresens.

En somme, d'où l'élève est-il parti, et où arrive-t-il ? Un tableau va nous le montrer.

		Quatrième lecture			
		<u>C</u>	<u>C</u>	<u>P</u>	<u>B</u>
Première lecture	<u>C</u>	3,6	4,0	2,2	2,8
	<u>C</u>	1,0	12,3	2,0	2,7
	<u>P</u>	0,1	0,8	15,4	5,7
	<u>B</u>	0,2	0,5	0,8	58,6

Tableau indiquant dans quelles proportions chaque interprétation C, C, P, B, de la première lecture est demeurée identique ou devenue différente à la quatrième lecture. Les nombres sont des pourcentages (leur total est 94,5 % parce qu'on a négligé les réponses composites pour s'en tenir aux cas francs). Les pourcentages entourés d'une courbe marquent des régressions (total 2,2 %); les pourcentages encadrés d'un rectangle marquent des progrès (total 16,4 %).

Dans ce tableau, nous avons d'une part ce qu'était pour chaque/élément même l'interprétation de l'élève à la première lecture, ce qu'elle est à la quatrième lecture. On y voit bien des choses: dans 70,9 % des cas, l'interprétation semble être demeurée la même; dans 2,2 % des cas, l'interprétation est

une régression, mais elle progresse dans 16,4 % des cas au moins (car il faudrait ajouter la plupart des cas, négligés ici, où la réponse est composite).

Cette petite statistique montre d'abord que la première idée venue à l'esprit tend à s'imposer, ensuite que cela est surtout vrai quand le sens est atteint. Le contresens est moins solide, heureusement, que le sens véritable: on passe très rarement du sens exact au contresens, et assez souvent du contresens au sens exact: dans les meilleures conditions, le contresens n'est pas une impasse, mais une étape vers le sens vrai, comme les sens inventés, fautifs et approchés étaient des étapes dans la recherche du sens véritable des mots (51). Le sens vrai n'est pas pour le sujet qui le tient un sommet inconfortable où il s'est péniblement hissé, et d'où il risque de choir: c'est une situation d'équilibre et de sécurité, de concordance avec l'environnement.

En étudiant enfin chaque élément en lui-même, en totalisant les points affectés à sa seule interprétation, nous trouvons que les éléments les mieux compris sont des faits concrets, par exemple: "Le lendemain, il arriva à la mer" (III, 5). Ce qui gêne l'intelligence du texte, c'est fréquemment une relation mal saisie entre des éléments (sens d'un mouvement réel ou figuré); ce qui semble obscur au sujet, c'est tout ce qui a trait à des motivations morales (expression d'une crainte, d'une prévision, d'une intention). Cela nous amène à étudier d'une façon plus concrète quelques résultats.

L'intelligence du texte lu à haute voix aux sujets est parfois presque immédiate; on ne peut s'empêcher d'être frappé de quelques cas comme celui-ci.

Ches (F, 14 ans 2 mois) interprète ainsi, dès la première lecture, le texte cité plus haut.

"La seconde guerre punique ayant été achevée, Hannibal administrait si bien Carthage qu'il semblait vouloir préparer une autre guerre. C'est pourquoi des ambassadeurs,

(51) Voir, dans ce chapitre, 2^e partie, pages 442 et suivantes.

envoyés de Rome à Carthage, demandèrent qu'Hannibal leur soit livré.

"Après ce jour, comme personne n'avait de soupçon, il se montra sur le forum; et, accompagné de deux gardes, sortit de la ville durant la nuit, trouva aux portes des chevaux prêts et au matin parvint à la mer.

"Il trouva un navire prêt et passa sur une île proche. Là même, dans le port, comme il y avait des vaisseaux de commerce, il fit croire qu'il était un ambassadeur envoyé à Tyr et les capitaines de vaisseaux l'invitèrent à dîner.

"Il craignait en effet que ceux-ci n'annoncent à Carthage où et en quelle occasion on l'avait vu. Mais, après avoir dîné sur ce rivage, il partit de là." (Points: 36 sur 50.)

Cette interprétation n'est pas exempte d'erreurs; la plupart sont corrigées à la seconde lecture et à la troisième.

Inversement, certains sujets n'aboutissent pas malgré beaucoup de bonne volonté. Voici un exemple.

Mor (F, 15 ans 6 mois) a doublé la Quatrième; elle a acquis de la méthode et analyse correctement les phrases de ses versions, mais le sens lui échappe. Voici comment elle interprète le même texte après la quatrième lecture.

"La deuxième guerre punique ayant été achevée, Hannibal, si éloquent pour le sénat, prépara une autre guerre. C'est pourquoi des ambassadeurs furent envoyés de Rome à Carthage, car il l'avait demandé.

"Hannibal se croyait en danger, et, quoique la paix fût donnée aux Carthaginois, il préférait rester en guerre contre eux; c'est pourquoi il le préféra au temps et à l'argent et prépara tout à la fuite.

"Après ce jour, quand il eut l'occasion [suspicio], il se montra à la place avec deux compagnons la nuit, hors de la ville, il sortit, il amena des chevaux préparés vers la porte de la ville et le jour suivant s'en alla en direction de la mer.

"Il demanda que l'on prépare un navire et qu'on le fît traverser jusqu'à l'île la plus proche; là, dans le port, comme il y avait deux vaisseaux de commerce, il fit croire

à ses ambassadeurs qu'ils étaient envoyés à Tyr, il invita à dîner les capitaines de vaisseaux et les marchands.

"En effet, il craignait que ceux-ci annoncent à Carthage qu'il paraîtrait, mais la nuit, quand il eut l'occasion, lui-même partit la même nuit." (Points: 24 sur 50.)

On trouve bien là quelques éléments compris, mais épars, dont la juxtaposition ne constitue pas un tout, de sorte que le nombre de points attribués n'a peut-être pas grande signification pour apprécier tel ou tel sujet: avec les fragments mal ajustés entre eux d'un système, fussent-ils au complet, on ne peut rien faire. L'exact ajustement des parties par l'intelligence des relations est une qualité que ne met pas en évidence une totalisation grossière des points attribués à chaque élément compris isolément.

Entre ces deux sujets, le contraste est donc saisissant. Mais le cas général, c'est celui d'une progression suivie plus ou moins parfaite. Aussi, dans cette expérience, le meilleur sujet, celui du moins qui a finalement le mieux réussi, ce n'est pas Ches, le premier cité, mais un autre, un peu plus jeune, Vig (F, 14 ans), qui, après un bon départ moins brillant (29 points sur 50), élimine presque tous les contresens (42 points après la seconde lecture, puis 47 pour les deux dernières, alors que Ches s'arrête à 44 points). Il est évident que, pour une recherche psychopédagogique, c'est la manière progressive, plus ou moins lente, selon laquelle le texte s'éclaire pour l'élève, qui est instructive.

voici quelques exemples d'une progression régulière dans l'interprétation du même texte.

Col (F, 15 ans 5 mois). Première partie du récit.

a) "Une fois la seconde guerre punique achevée, Hannibal... Les ambassadeurs envoyés demandaient que..." Ce sont là des bribes comprises. - b) "Une fois la seconde guerre punique achevée, Hannibal administra le gouvernement avec tant de fermeté qu'il sembla prêt à entrer au sénat. C'est pourquoi des légats furent envoyés de Rome

à Carthage pour demander de tuer Hannibal." Fragments compris et contresens se mêlent. - c) "... avec tant de fermeté qu'il sembla aux yeux du sénat prêt à faire une autre guerre. C'est pourquoi (etc.)." Un contresens a été éliminé. - d) "... C'est pourquoi des ~~ambassadeurs~~ furent envoyés de Rome à Carthage pour demander qu'Hannibal fût livré." Progression qui aboutit au sens entièrement exact.

Gir (F, 13 ans 5 mois). Troisième partie du récit.

a) "Après que ce jour est passé... il partit avec des chevaliers qui étaient prêts... et le jour suivant il parvint à la mer." Des lacunes; condensation des mots-images comitibus et equos. - b) "Après ce jour, afin qu'il ne coure aucun danger, il se montre sur la place publique avec des compagnons, des chevaliers qui étaient prêts", etc. Au lieu d'une lacune, nous avons un contresens: suspicio est entendu comme periculum. Distinction des mots comitibus et equos, mais le sens du second mot reste inexact, et cum (duobus) comitibus est rattaché au verbe latin qui précède (projection des mots latins dans un schème syntaxique français), non au participe egressus qui suit. - c) "Ce jour-là, afin qu'il n'y ait aucun soupçon, après qu'il se fut montré sur la place publique avec deux compagnons, il sortit de la ville, vint vers des chevaliers prêts, et le jour suivant parvint jusqu'à la mer." La finale est, cette fois, exactement traduite; le verbe invenit est traduit comme venit ad, chose assez fréquente dans cette épreuve. - d) "Ce jour-là, afin qu'il n'y ait aucun soupçon, après qu'il se fut montré sur la place publique, la nuit il sortit de la ville avec deux compagnons, il trouva deux chevaliers prêts," etc. Le contresens sur le mot equos, traduit comme equites, persiste, bien que invenit soit cette fois exactement traduit; le complément cum duobus comitibus est exactement rattaché à son verbe.

La progression peut être lente, hésitante; on a l'impression de tâtonnements, la traduction semble parfois une recherche du plausible plutôt qu'une prise de conscience du sens.

Quen (F, 14 ans 8 mois). Quatrième partie du récit.

- a) "Il arriva dans un bateau et passa près d'une île. Là il y avait un vaisseau de commerce. Au capitaine de vaisseau, il fit croire qu'il était ambassadeur de Tyr." Entre autres fautes, le verbe invenit est traduit comme venit ou pervenit (ceci ne sera pas corrigé); Hannibal semble ne pas débarquer dans l'île et se faire passer pour tyrien; ce dernier contresens est fréquent (sens mal saisi du mouvement exprimé par l'accusatif Tyrum). - b) "Il parvint au bateau préparé et arriva à une île proche. Là était un vaisseau de commerce, il fit croire aux capitaines de vaisseau et aux marchands qu'il était un ambassadeur envoyé à Tyr." Inexactitudes, lacune finale. - c) "... Là, dans le port, il y avait un vaisseau de commerce; il fit croire que des ambassadeurs étaient... que les capitaines... Et il fut invité au repas par... Et il invita au repas les capitaines de vaisseau et les marchands." Recherche hésitante d'un sens incomplètement saisi, Quen commence une proposition et ne l'achève pas ou la corrige. Beaucoup de sujets, comme Quen, feront d'Hannibal l'invité avant de trouver le sens exact. - d) "... Il fit croire qu'il était un ambassadeur envoyé à Tyr..."

La progression est fréquemment incomplète: des contresens sont éliminés, d'autres persistent; certains sujets auraient probablement saisi beaucoup plus d'éléments du texte s'il leur avait été présenté un plus grand nombre de fois: le rythme d'assimilation est personnel, constatation bien simple, dont l'enseignement ne tire cependant à peu près aucune conséquence pratique !

Sig (F, 15 ans 2 mois). Quatrième partie du récit.

- a) "Il amène... Il partit dans un vaisseau de commerce, et il passa à Tyr; là il fit croire qu'il était envoyé comme ambassadeur par les Carthaginois: le capitaine de navire et les marchands l'invitèrent à dîner." Il est exact qu'Hannibal, ensuite, se rendit à Tyr, mais ceci n'est pas dans le présent texte, Sig confond le vaisseau frété par Hannibal, une galère, et les vaisseaux de com-

merce qu'il rencontre, l'escale à l'île et la destination affichée; l'invitation est supposée en sens inverse.

- b) "il trouva des vaisseaux de commerce et il passa dans les prochaines îles de Tyr; là il fit croire qu'il était un ambassadeur envoyé par les Carthaginois: les capitaines de navires et les marchands l'invitèrent à dîner." Menues améliorations: pluriel reconnu des mots vaisseaux, capitaines; escale dans un archipel, et non à Tyr. - c) "Il trouva un vaisseau de commerce, et passa sur les îles les plus proches; là, comme il y avait des vaisseaux de commerce, il fit croire qu'il était un ambassadeur envoyé par les Carthaginois à Tyr: les capitaines (etc.)." Le singulier vaisseau est une correction juste, mais Sig lui adjoint à tort un déterminatif correspondant à l'épithète latine traduite ainsi deux fois. - d) Même traduction: " ... Là, comme dans le port il y avait des vaisseaux de commerce, il fit croire..." Petite amélioration que cette traduction des mots in portu, mais on voit subsister l'erreur sur la nature du vaisseau d'Hannibal et le contresens final sur l'invitation à dîner. Les progrès de Sig sont réels, mais lents, et quatre lectures ne lui ont pas suffi.

Les progrès des sujets que nous venons de citer suivaient une marche ascendante régulière. Il n'en est pas toujours ainsi: il en est dont l'imagination, stimulée par quelques détails du texte, compose une sorte de roman; mais cet étrange méandre, cette divagation (au sens premier du mot), n'est qu'un détour, un mode de recherche dont le sujet peut tirer finalement un parti meilleur qu'on ne s'y attendrait.

Darg (F, 14 ans 5 mois). Première partie du récit.

a) "La seconde guerre punique achevée, Hannibal... C'est pourquoi des ambassadeurs furent envoyés de Rome à Carthage..." On n'a là que des bribes. - b) "La seconde guerre punique achevée, Hannibal commandait, mais il semblait qu'une guerre se préparait contre lui. Des ambassadeurs étaient partis de Carthage pour aller à Rome, et le sénat demanda si Hannibal était avec eux." Les lacunes sont comblées par des contresens, et même l'envoi des

ambassadeurs, compris à première lecture, a changé de sens. On a vu, dans l'étude statistique des résultats, combien la réaction O (néant) tend à susciter comme substitut la réaction C (contresens): le sujet se débat dans l'obscurité, au risque d'attraper le "n'importe quoi", ce qui est ici le cas (encore est-il peu exact de parler de "n'importe quoi", les réactions d'un sujet sont toujours en rapport avec le stimulus: par exemple petebant est la stimulus qui fait croire à une question posée à la faveur du double sens du verbe français "demander"). - c) même traduction, mais, précise Darg, "Hannibal était resté à Carthage. Des ambassadeurs, après une seconde guerre, vinrent de Rome à Carthage pour demander qu'on le leur livrât." Progrès net, mais erreur sur le sens de alterum bellum, ces mots étant supposés exprimer un fait réel, non une éventualité. - d) "Après la seconde guerre punique, Hannibal, resté à Carthage, semblait préparer une autre guerre," etc. Le roman composé après la seconde lecture a laissé place à un sens exact à une lacune près.

Voici un autre exemple, tiré d'une épreuve différente, et particulièrement frappant en raison du tour d'esprit romanesque du sujet.

La trahison de Tarpéia. - Cum Tatiús, Sabinorum rex, Ronam oppugnaret, filia Tarpeii, qui arci praeerat, egressa est Urbe ut aquam peteret. Sabinis forte obvia fuit: Tatiús puellae eam mercedem quam vellet pollicitus est, dum armatos Sabinos in arcem secum clam introduceret. Tum puella spe praemii corrupta respondit: "Quae in manibus sinistris geritis si mihi dabitís, vos in arcem introducam." Sabini enim armillas et anulos aureos habebant. Sed, postquam introducti erant in arcem, clipeis, quos in manibus sinistris quoque gerebant, puellam obruerunt: ita Tarpeia ab hostibus ipsis interfecta poenas meritas luit.

Sav (G, 14 ans 8 mois), élève de Quatrième, interprète ainsi le récit précédent après chaque lecture. a) Le fils de Tarpeius, sorti pour chercher de l'eau, est porteur de bijoux destinés à une jeune fille aimée; attaqué par Tatiús, il ne recouvrera les bijoux qu'au prix d'une

trahison: c'est un roman. - b) Au-devant du fils de Tarpéius, une jeune fille est envoyée par Tatiüs, et le séduit par des présents: des éléments du texte s'associent au roman. - c) Le fils de Tarpéius et une jeune fille sortent de la ville ensemble; c'est la jeune fille qui, restée en arrière, accepte de trahir: on voit là une amélioration sensible de l'interprétation à travers les contresens qui se maintiennent. - d) Il n'y a plus de fils de Tarpéius; et la jeune fille est écrasée. On voit le rôle remarquable d'une imagination romanesque peu à peu dirigée, et comment Sav, parti de si loin, se rapproche du sens exact.

Un autre détail qui frappe, c'est/le contenu brut du mot ^{que} dans la proposition ou de la proposition dans la phrase semble être entendu avant sa liaison logique avec le tout dont il fait partie (52). Nous avons vu bien des sujets percevoir, dans le récit de la fuite d'Hannibal, le nom de la ville de Tyr, ne dégager qu'ensuite le sens du mouvement, ou reconnaître qu'il était question d'une invitation à dîner avant de saisir qui invitait, qui était invité. De même pour les propositions.

Gac (F, 14 ans 10 mois). Seconde partie du récit.

a) "Hannibal comprit qu'il était en danger... La paix avait été donnée aux Carthaginois... Et il prépara tout pour une fuite." Ce sont là des faits; mais comment se relient-ils ? - b) "Hannibal comprit qu'il était en danger, et, puisque la paix avait été donnée à Carthage, il cessa de préparer la guerre; la fortune et le temps sem-

(52) L. Johannot, dans Le raisonnement mathématique de l'adolescent, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, formule cette "loi" (p. 83): "Lors de la genèse du raisonnement mathématique les nombres constituent le seul élément stable tandis que les opérations elles-mêmes sont modifiées au gré du sujet." On peut dire exactement de même que, dans la genèse de la découverte du sens d'un texte latin, les mots constituent le seul élément stable (compte non tenu d'un certain flottement de leur valeur), tandis que leurs rapports ou fonctions sont modifiés au gré du sujet.

blaient contre lui, c'est pourquoi il prépara tout pour une fuite." Des liaisons apparaissent, avec, au reste, des contresens: ainsi quamquam est traduit comme quoniam.

Même sujet, quatrième partie du récit. a) "Il se fit passer pour un ambassadeur envoyé de Tyr." - b) "Il fit semblant d'être un ambassadeur envoyé de... envoyé vers Tyr."

Fru (F, 15 ans 6 mois). Troisième partie du récit. a) "Sur le forum, on ne se doute de rien." - b) "Pour que l'on ne se doute de rien sur le forum." - c) "Pour que l'on ne se doute de rien, il va et vient sur le forum." On voit la liaison logique par ne, conjonction finale négative, mieux entendue, et la proposition mieux située dans l'ensemble logique des faits.

Or ceci est tout à fait conforme à ce que nous notions plus haut: l'élève projette d'abord les termes traduits et dépouillés de ce qui leur confère un rôle fonctionnel dans le schème syntaxique familier. Si cette constatation est juste, la remarque va à l'encontre d'une méthode préconisée par certains, qui voudraient voir l'élève partir des liaisons logiques et dominer par là le texte avant toute idée de son sens; il devrait considérer les coordonnants, les subordonnants, ces corrélatifs et ces adverbes qui soulignent les symétries et les oppositions, avant de s'intéresser au contenu des propositions. Nous y reviendrons. Mais, dès à présent, il apparaît qu'une telle conception de la version est plus le fait de logiciens que de psychologues.

Ainsi progressent la plupart des sujets. Le rythme est différent, les moyens mis en oeuvre sont personnels et variés, les détours où les jette leur imagination sont plus ou moins longs et fantaisistes; mais peu importent les sinuosités du chemin s'il mène au but, et ce qui permet ici de toucher au but, c'est un ensemble de qualités complémentaires: richesse de l'imagination qui crée des schémas provisoires, souplesse de ces schémas qui ne se cristallisent pas en contresens définitifs, sens critique et jugement qui corrigent les déviations et évitent les divagations avec, tout de même, le souci de ne permettre les associations que dans le cadre des accords grammaticaux et des convenances syntaxiques; un double risque

dans cette course au sens, le mépris de la grammaire qui permet le rapprochement des mots les plus hétérogènes et soumet la raison à l'imagination, et la subtilité qui découvre dans tous les non-sens une signification inattendue (53). Mais nous avons pu reconnaître dans le "roman" même, quand l'élève ne s'y complaît pas, un effort de l'esprit en quête du vrai sens, une hypothèse de travail. Cette hypothèse est souvent un contresens; et on a vu que, deux fois sur trois, dans l'expérience relatée plus haut, d'une lecture à la suivante, le contresens se maintient; ces chiffres n'ont rien d'absolu, mais ils expriment une tendance. Toutefois, quand il cède, le contresens cède presque toujours au sens vrai. Cela vaut d'être noté. L'esprit le plus pénétrant est-il celui qui ne commet aucun contresens visible, ou celui qui sent le contresens, qui éprouve un malaise en sa présence, qui perçoit le désaccord, qui élimine l'erreur ? Le meilleur observateur est-il celui qui ne commettrait aucune erreur brute de perception, ou celui qui contrôle l'exactitude de ses perceptions en corrigeant ses illusions ? De fait, dans les expériences d'interprétation d'un texte latin lu plusieurs fois à haute voix, les sujets jugés supérieurement intelligents sont bien ceux qui sont arrivés le plus haut

(53) Certains tests d'intelligence consistent dans l'appréciation par le sujet de phrases telles que celle-ci: "Pierre joue mal aux quilles; c'est parce qu'il a de mauvaises dents." "Ah! oui, disait un enfant, c'est parce qu'il pense à ses dents." Il y a là quelque finesse, mais, observait H. Wallon en citant la réponse, la subtilité n'est pas l'intelligence (propos recueilli, 7-5-36). Ainsi, dans un texte de Lysias donné comme version grecque au baccalauréat, nous traduisons: "Eh! quel orateur aurait pensé, quel législateur aurait prévu, que personne parmi les citoyens commettrait pareille faute ?" C'est le verbe ἐλπίζειν que nous traduisons par prévoir. Une de nos élèves, qui suit notre correction, et a traduit par espérer, explique: "Le législateur aurait espéré qu'on commette ce manquement afin que sa loi soit appliquée." Subtile justification d'une impropriété qui va jusqu'au contresens.

sur le graphique, mais non ceux qui comprenaient le plus d'éléments à la première lecture; nous en avons été frappé. La version latine, épreuve littéraire sans doute, est aussi à ce point de vue un test de bon sens, de sens critique, d'esprit de finesse et de géométrie, de logique pénétrante, et, en somme, d'intelligence (54).

(54) On ne peut qu'être frappé, à la réflexion, de tout ce qu'exige une version latine bien faite; et l'on est tenté de chercher une analogie entre l'aptitude à la version latine et l'aptitude à la géométrie. S'il y a corrélation, il s'agit plutôt d'intelligence générale appliquée à deux exercices spéciaux également exigeants. "Nous pouvons donc effectivement admettre, avec Claparède, que l'intelligence, c'est l'aptitude à résoudre des problèmes, aptitude qui implique, d'après l'analyse de Binet, la compréhension du problème, une direction stable de la pensée vers le but visé, l'invention à la recherche de solutions possibles, la censure enfin, passant au crible de la critique ces solutions imaginées." (H. Piéron, Le développement mental de l'intelligence, Alcan, Paris, 1929, p. 59.) Dans l'invention et la censure, nous pouvons, en ce qui concerne la version latine, voir l'aptitude à créer des schémas et à les réajuster au réel. Toutefois, la correction des erreurs au cours de la résolution d'un problème mathématique exige une démonstration plus poussée qu'on ne l'exige (à tort peut-être) dans une épreuve de version latine. "La résolution des problèmes les plus difficiles consiste essentiellement à utiliser les renseignements fournis par chaque essai infructueux pour diriger l'essai suivant, c'est-à-dire pour corriger les erreurs. Cela peut être fait au hasard ou de façon intelligente. Dans le premier cas, le seul renseignement utilisé est le fait que l'essai a échoué, et on l'utilise en décidant simplement d'essayer une autre méthode prise dans le répertoire disponible. Ce nouvel essai peut s'écarter encore plus loin du but que le précédent. Une correction intelligente des erreurs, en revanche, utilise de plus les renseignements indiquant en quoi l'essai a échoué, afin de diriger l'essai suivant; c'est évidemment un processus plus efficace. Cela met en jeu, une fois, une conscience réflexive de la mé-

IV. A LA RECHERCHE D'UNE PEDAGOGIE DE LA VERSION LATINE.

La conclusion la plus frappante de nos observations, et d'abord déconcertante pour un professeur qui se fait une obligation de conscience d'une analyse serrée du texte latin à expliquer en classe, c'est, dans l'intelligence des phrases, le rôle obscur et primordial des associations d'images. Là où nous voulions nous-même, avouons-le, constater un travail d'analyse, de logique, de raison, nous avons trouvé l'intuition, l'imagination, l'invention. Des habitudes de méthode nous prédisposaient

thode elle-même. Supposons qu'on montre à un élève qui s'est trompé en quoi consiste sa faute: il corrige sa méthode sur ce point et parvient à résoudre le problème correctement. Pour cela il doit réfléchir sur la suite des opérations, en modifier une certaine partie, et remplacer l'ancienne suite par la suite modifiée. Cela correspond à la fois à l'aspect récepteur et à l'aspect effectueur de l'activité réflexive. Mais cette réflexion sera intelligente si et seulement s'il comprend sa faute, c'est-à-dire s'il sait voir la relation qui existe entre les opérations en question - la correcte et l'incorrecte - et le résultat recherché. Autrement il serait certes capable par la suite d'effectuer correctement des tâches ressemblant à la précédente, mais la modification serait apprise par coeur, il n'y aurait pas réellement accommodation du schème conceptuel." (Richard R. Skemp, La psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement de la mathématique, dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, publication de l'Institut Pédagogique National, n° 19, Juillet 1963 p. 80-81.) L'analogie, on le voit, ne saurait être parfaite; cela fait du problème mathématique une épreuve d'intelligence plus spéciale et plus concluante peut-être; la version latine serait une épreuve d'intelligence plus générale, on pourrait (peut-être devrait-on) la rendre plus solide en exigeant la démonstration raisonnée du sens découvert à côté de l'art de la traduction.

à voir naïvement dans la version latine une opération ainsi schématisée:

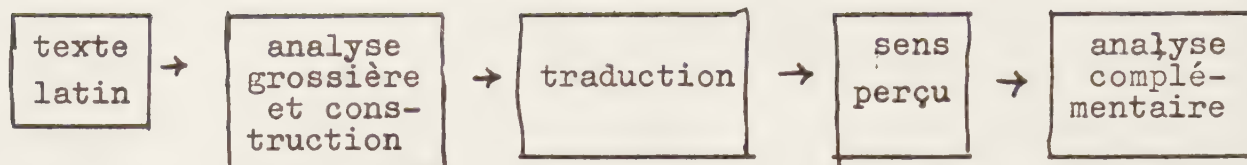


Et l'analyse tendrait à disparaître de la conscience par suite de la rapidité croissante de réactions mentales quasi mécaniques.

Or, dans les meilleures conditions, les faits se présentent autrement. Du groupement mécanique des mots latins par une méthode appropriée jaillit une traduction, grâce à l'automatisme d'une association entre eux des mots français correspondant aux mots latins dans un schème français obtenu par l'opération dite de construction; et, le sens exact ainsi perçu, une analyse exacte, ou du moins plus précise, se définit. Le critère n'est pas dans l'analyse préalable, ni dans le fait qu'on a trouvé un sens qui semble le sens, mais dans la cohésion du tout.

Voici un exemple. Des élèves (filles) de Troisième traduisent la phrase suivante: Antonius, etsi tanto odio ferebatur in Ciceronem ut non solum ei, sed etiam omnibus ejus amicis esset inimicus. Attico scripsit ne timeret. Les propositions ont été isolées; quelle est la valeur de la dernière subordonnée ? Telle élève opine pour une finale; une autre pour une complétive, parce qu'elle voit un verbe de crainte (timeret), sans se rendre compte (par un trait de syncrétisme) que ce verbe est partie de la subordonnée qui ne peut donc se rapporter à lui. Mais, en traduisant, plus d'hésitation: " ... écrivit à Atticus de ne pas craindre." La traduction a jailli, non d'une analyse parfaitement exacte, mais de rapprochements qui ont produit la soudaine cristallisation d'une expression française naturelle; et c'est cette traduction qui va maintenant donner conscience à l'élève de la valeur grammaticale du mot ne et des rapports entre eux des mots scripsit ne timeret.

On a donc ici une opération dont voici le schéma:



Tel est du moins le processus de la découverte du sens chez les meilleurs sujets. Car nous ne prétendons pas qu'analyse et intuition soient inconciliables, nous verrons à faire à la première sa part; mais ce qui joue, en premier lieu, dans la découverte du sens, ce sont des associations d'images dirigées par des schémas plus ou moins susceptibles de réajustements au réel. C'est bien là le fait qui se dégage d'abord d'une observation objective du travail des élèves; et il n'y a pas lieu, en principe, de le leur reprocher, puisque l'étude des phénomènes psychiques analogues, de la perception notamment, démontre que c'est là un processus naturel, et puisque la découverte du sens d'un mot, d'une phrase ou d'un texte, dans notre propre langue, procède exactement de même. Ce n'est pas là, du reste, le fait des enfants; l'adulte aussi quand il considère le réel, cherche la solution d'un problème, ou lit un texte, avance en se créant des schémas perceptifs et inventifs. Mais l'adulte, en général, profitant d'une expérience acquise, sait distinguer perception objective et invention pure: il n'élimine pas de sa perception les détails qui ne rentrent pas dans ces schémas. L'enfant va jusque là, et ses schémas à lui sont moins souples, moins riches, plus impérieux. Nous avons vu le schéma global imposer ainsi le sens d'un mot français nouveau pour le sujet(55); nous le voyons imposer de même le choix de l'acception d'un mot latin cherché dans un lexique, voire s'opposer au renseignement fourni par le lexique.

Fragment d'une version donnée à des élèves de Sixième:
Urebat sol terram; longo intervallo videbant duo viatores
gratam silvam. Roch, élève observé au cours d'une épreuve

(55) Voire même de tout un texte, Un enfant de six ans, devant qui on lisait le roman d'Hector Malot, Sans famille, se représentait l'épisode de l'inondation dans la mine comme une scène en plein air au fond du jardin de ses parents.

d'examen, opère ainsi. Tous les mots sont mis en colonne sur une feuille de brouillon; en face, en une seconde colonne, le sens de chaque mot cherché dans le lexique et réuni au mot latin par le signe égale (=). Ce sens est d'ailleurs très fréquemment un à peu près hypothétique; on lit: fatigati = fatiguaient; erant = et errent; etc. Plus loin, de même, il a écrit: urebat = brûler; sol = soleil; terram = terre; puis il passe à ce qui suit sans rien modifier pour le moment. Il se peut qu'il ait mentalement traduit, c'est même vraisemblable, car, entre ces trois mots, une association semble s'imposer; et il traduira au propre le soleil brûle la terre (en recopiant tirebat pour urebat). Ainsi, au propre, il transcrit les mots latins dans un ordre légèrement modifié et traduit par des à peu près qui correspondent au schéma mental qu'il s'est formé. Cela donne: "Ils voient deux voyageurs sans attendre rapides marchent vers cette forêt se hâtent." Dans ce charabia, l'expression "sans attendre" est née d'une curieuse méprise, et cet élève n'est pas le seul à l'avoir commise ici. Le lexique du livre d'Exercices latins utilisé fournit:

Gratis, gratuitement; sans attendre
de récompense.

Gratus, a, um, agréable; reconnais-
sant.

Or, "sans attendre" s'associe fort bien avec "se hâter": c'est le schéma mental qui dirige le sujet même dans le choix des sens donnés par un lexique.

Mich (G, 13 ans 9 mois), élève de Quatrième, pour traduire: Tum ille rursus ad filium..., fait de rursus un nominatif en accord avec ille, puis il cherche le mot dans son dictionnaire, et trouve rursus cité uniquement comme adverbe. Il ne veut pas que rursus soit adverbe, et s'arrête embarrassé. "Pourquoi n'est-ce pas un adverbe ? lui demandons-nous. - Parce que ça ne se peut pas." C'est-à-dire: parce que je l'ai vu d'abord comme ça. Il a vu dans rursus un mot déclinable, et cette hypothèse n'est pas critiquée, elle est admise comme un fait, et

le dictionnaire aura tort contre elle. (Comparer avec Sav, p. 453, pour le sens d'un mot français.)

Quelque raisonnement critique devrait sans doute orienter l'esprit au cours de cette recherche dans le lexique ou le dictionnaire: par exemple, la nature et la construction du régime précisent le sens de bien des verbes difficiles; mais l'écolier ne s'attache généralement pas à ces considérations. Sa découverte du sens procède plutôt de rapprochements spontanés, soudains, suggérés par des affinités extra-rationnelles, et acceptés presque sans critique: c'est une invention, avec cette différence que l'invention du sens d'une version latine doit faire état d'une donnée plus exigeante que le sujet d'un devoir de narration. Mais on voit ainsi la traduction de l'élève partir d'un élément fourni par le texte, quitter le texte, le rejoindre plus loin, le quitter encore, comme un sentier sinueux à côté d'une route. Le contresens peut se définir psychologiquement une déviation due à un schéma directeur trop peu souple pour se plier au texte.

Dans la fable d'Aulu-Gelle de l'alouette et de ses petits, on trouve cette phrase: Haec ubi ille dixit, discessit. Le maître vient d'inspecter son champ de blé, il a fait des recommandations à son fils pour la moisson prochaine, il s'en va. Out (G, 13 ans 7 mois), élève de Quatrième, traduit que l'alouette s'en va après les paroles du maître: c'est-à-dire qu'il reconnaît que ille, masculin, représente le maître du champ, mais il suppose d'emblée que l'alouette est le sujet de discessit. Ce faisant, il a senti, avoue-t-il, une difficulté: il est dit plus haut que le maître est venu voir son champ une fois l'alouette partie: contradiction formelle (56).

(56) il y a, dans cette faute, l'influence du français: nous disons il aime, elle aime, avec un sujet pronominal; aussi l'enfant traduit-il amat, par exemple, avec ce pronom il ou elle, sans s'apercevoir que ce pronom n'est pas dans le latin, et qu'en disant il ou elle il préjuge du sens. Mais l'enfant pense français, et non latin, et construit le sens à travers des à peu près français qui traduisent le latin. Il est possible qu'un écolier espagnol, par exemple, n'éprouve pas cette difficulté.

Nous demandons alors à Out ce qu'un enfant romain pouvait comprendre de la phrase latine: si le sujet de discessit est cassita, comment s'en rendait-il compte ? Out n'a pas conscience du problème: le sujet de dixit est dominus, mais celui de discessit est cassita parce qu'il a pensé la phrase ainsi. Il admet enfin que le sujet de discessit ne peut être logiquement cassita, puisqu'on a dit plus haut que l'alouette est partie; mais alors il suppose que c'est le fils, et il fait partir sur-le-champ le fils demander de l'aide dans le voisinage; il oublie que le père a dit: "Die crastino, ubi diluculabit, fac ad amicos eas." On voit qu'il ne comprend pas du tout que la phrase latine, avec ses deux verbes, n'offre qu'un sens naturel et sans ambiguïté: le maître a parlé et (le maître) s'en va.

Il arrive même que la traduction trouvée soit repoussée par le sujet parce qu'elle ne répond pas à ce que, selon lui, le texte devrait dire, c'est-à-dire à son schéma directeur.

Une version de Sixième commence ainsi: Cambyses rex in convivio ab uno convivarum monebatur ut parcius vinum biberet. Grim (G, 12 ans) traduit la proposition principale: "Le roi Cambyse était averti dans un banquet par un des convives..." Il s'arrête et vient nous trouver: "Ça ne va pas. - Pourquoi ? - Ça devrait être était invité, et ça fait était averti." L'objection de Grim n'est pas qu'il y a non-sens, obscurité, contradiction interne, mais désaccord entre son schéma et sa traduction; et celle-ci est pourtant exacte.

Autre version de Sixième: Croesus, ex omnibus regibus antiquis divitissimus, postquam Soloni viro sapienti divitias suas ostenderat, eum interrogavit. Mar (G, 12 ans 1 mois) traduit d'abord la proposition principale: "Crésus, le plus riche des... de tous les rois anciens... a interrogé... lui." "Mais, se reprend-il, ça devrait être interrogavit eos, les a interrogés." Il voudrait voir dans regibus le nom représenté par le pronom eum, et est tout disposé à modifier le texte en ce sens avant de pousser plus loin.

Cicéron raconte comment un aubergiste reçoit deux voyageurs, assassine l'un dans la nuit pour le voler, et fait passer l'autre pour le meurtrier: ce récit d'un fait supposé (De inventione, II, iv) servira d'exemple pour un débat judiciaire fictif; aussi s'arrête-t-il sur l'arrestation d'un innocent. Gau (G, 12 ans 11 mois), élève de Quatrième, ayant tout traduit, vient nous consulter: "C'est bien l'hôtelier qui a assassiné ? demande-t-il. (Son texte imprimé porte pour titre: L'hôtelier assassin, ce qui est maladroit, on ne laisse pas l'élève chercher.) Eh bien, je ne comprends pas: dans ma traduction, c'est l'autre." Il a tout compris cependant; mais il ne conçoit pas que l'histoire s'arrête ainsi. Le roman ne doit-il pas finir avec le châtiment du vrai coupable ? Gau est donc tout disposé à croire qu'il a commis un grave contresens.

Une version donnée en Troisième est intitulée: "Je veux habiter une maison de verre." Livius Drusus, à l'architecte qui lui promet une demeure où il sera bien chez lui, à l'abri des regards, rétorque: "Tu vero, si quid in te artis est, compone domum meam ut quicquid agam ab omnibus perspicui possit." Dar (F, 13 ans 8 mois) traduit: "Arrange ma maison de telle manière que tout ce que je fais ne puisse pas être reconnu par tout le monde." Elle ajoute une négation, malgré le titre; n'est-il pas absurde qu'on exprime le souhait d'être, chez soi, vu de la rue ?

La traduction du texte n'est pas l'opération passive d'une bille inerte qui suit une trace sur une pente, toute véritable opération intellectuelle est activité; agir, c'est mettre de soi dans la chose sur laquelle on agit, l'acte unit le sujet à l'objet; ainsi tout traducteur trahit inconsciemment un peu le texte, puisque sa traduction est une construction personnelle sur une série de schémas approximatifs.

Le rôle du schéma directeur est mis en évidence par la manière dont nous comprenons une phrase. Entendue dans le bruit ou à distance, nous l'interprétons, avons-nous dit,

au moyen de quelques syllabes repères; de là de curieux quiproquos. Mais bien mieux: la formation du schéma précède fréquemment l'audition de la fin d'une phrase entendue dans notre langue maternelle; il nous arrive en effet couramment de prévoir, pour derniers mots, d'autres que ceux qui viennent, et d'en éprouver une surprise, car déjà des images se pressaient en conformité avec le schéma directeur, devenu anticipateur (57).

(57) L'anticipation est sans cesse corrigée par une adaptation. La comparaison avec la perception du message en morse est instructive. Voici ce que dit P. Guillaume, dans La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, à propos de ce genre de perception. "Faut-il dire que certains éléments des ensembles familiers font deviner ceux qui les suivent ? L'imagination irait de l'avant et la perception serait surtout un contrôle de ses anticipations. Bien que l'on ne puisse exclure cette interprétation, le témoignage des experts lui est défavorable. Lire n'est pas deviner, anticiper. Au contraire, on lit en arrière. On laisse l'appareil débiter un certain nombre de signes, points et traits, et on lit alors d'un seul coup, rétrospectivement, tout l'ensemble." (P. 99.) "En réalité, c'est presque toujours ainsi que nous entendons la parole d'autrui et que nous lisons." (P. 100.) Et voici qui correspond bien à la manière dont le contresens apparaît: "Percevoir, a-t-on dit, n'est qu'une occasion de se souvenir. C'est bien en effet un des aspects du phénomène, mais ce n'est pas le seul. Projeter des souvenirs dans la perception, c'est aussi bien et même plus souvent la fausser que l'améliorer. On ne peut proposer la même explication pour le fait qu'on croit entendre, dans des paroles, celles qu'on attendait et qui n'ont pas réellement été dites, et pour le fait que l'affinement de la perception préserve de cette erreur." (P. 100.) En effet, la simple formation de schémas directeurs qu'on serait incapable de réajuster au texte conduirait sans cesse à des contresens; en revanche, l'incapacité à créer ces schémas bloque l'interprétation.

"Il n'y a qu'à mettre ce reste dans le f- ... "

A l'audition de cette phrase, nous prévoyons pour fin: " ... dans le feu", et une objection nous vient à l'esprit: "Ah! oui, mais... c'est impossible, c'est oublier qu'on vient d'éteindre..." Fausse direction, la phrase s'achève ainsi: " ... dans le frigidaire." Entre l'articulation de l'initiale f- et celle de la suite du mot, un schéma d'interprétation a anticipé.

Voici un autre cas personnel d'anticipation interprétative avec correction spontanée du contresens. Nous entendons, par la radio, l'opéra-comique de Gounod, La colombe. Horace refuse sa colombe, en disant: "que m'importe l'indigence! Je ne la vendrai pas." Nous percevons mal la seconde phrase, il nous semble entendre: "Je veux la ven- ...", et nous prévoyons (anticipation): "Je veux la vengeance" (ce qui rimerait avec indigence); nous égarons inconsciemment une autre finale possible qui nous passe par l'esprit: "Je veux la vendre", ce qui serait trop en contradiction avec le contexte. Dès que la fin frappe notre oreille: " ... -drai pas", la phrase réelle semble se reconstruire toute seule, et, par une rectification immédiate, prendre sa vraie forme ("Je ne la vendrai pas") et son sens véritable (refus d'Horace de vendre la colombe).

De telles anticipations sont choses normales. Mais le fait est si banal que nous ne le remarquons généralement pas ; il n'est plus guère sensible que dans le cas d'une anticipation inexacte nécessitant un réajustement ou d'une phrase interrompue. Dans le cas ordinaire d'une anticipation exacte, ou d'une adaptation souple et presque immédiate au réel, ce mécanisme tend à devenir inconscient (58).

(58) "Dans une conversation, nous procédons beaucoup plus en devinant, en achevant la pensée de l'interlocuteur, à partir de quelques phrases ou bribes de phrases, qu'en l'écoutant intégralement; les quelques termes entendus développent

Le caractère dynamique de ce schéma assure la progression rapide dans l'interprétation. Pour trouver, il ne suffit pas de chercher, il faut pressentir; alors la recherche est orientée, et l'on gagne du temps. Mais il y a un danger: à force de vouloir trouver ce qu'on cherche, on le flaire partout, et on le trouve là où il n'est pas. "Ça sent le romain ici!" dit ce personnage de Labiche, archéologue amateur; et, naturellement, il découvre un tumulus au fond du jardin, et donne un nom latin à tout ce qu'il déterre. Ainsi procède l'élève qui trouve dans le texte ce qu'il y met.

Lac (F, 11 ans 11 mois), élève de Cinquième, traduit la fable suivante.

Leo aegrotans et vulpes. - In cubile leonis aegrotantis vulpes ingredi noluit: timebat ne fraus esset. Leoni quaerenti cur non illa ingrederetur: "His vestigiis quae in tuo limine sunt, respondit, video multa animalia istuc ingressa esse; qua istinc sint egressa, non video."

Malgré des fautes, tout sera compris, sauf la dernière phrase, qui est une invention pure. "Le renard ne veut pas entrer dans la grotte du lion malade; il craint qu'il n'y ait supercherie. Le lion demanda pourquoi il n'entrait pas: "A ces traces, répondit-il, qui sont sur "ton seuil, je vois beaucoup d'animaux qui sont entrés "ici. Quant à celle d'un médecin, je ne la vois pas." il y a supercherie, et le lion, pense Lac, feint d'être malade, puisque, parmi tous ses visiteurs, il n'y a pas un médecin.

Var (J, 13 ans 10 mois), élève de Troisième, dans une version d'examen, trouve ceci: Livius Drusus, cum edificaret domum in Palatio, [...] monitteretque ei archi-

en nous un flot d'automatismes qui achèvent ainsi à notre usage l'extension ou la compréhension de la pensée d'autrui. Dans la lecture nous procédons également par achèvement dès que la fonction est suffisamment exercée." (A. Rey, Etude des insuffisances psychologiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, tome II, p. 27-28.)

tectus ita se eam aedificaturum ut liber a conspectu immunisque ab omnibus arbitris esset neque quisquam in eam despicere posset, etc. Elle traduit la dernière proposition ainsi: "... et personne ne pourrait la mépriser dans cette belle maison." On voit despicere pris au sens figuré sans tenir compte du cas régi par la préposition in, d'où l'apparition d'un complément d'objet ("le mépriser"), qui n'est pas dans le texte; quant à in eam, ce sera bien la maison, mais, pour expliquer mieux le gens imaginé, var précise: "dans cette belle maison". Le contresens commencé appelle une suite, que le texte ne contient pas; l'élève, au lieu d'être mis en défiance, torture le texte et lui ajoute ce qui cadre avec le schéma directeur, qui est sa création.

Un passage de Tite-Live (XLV, viii) est donné en version à une classe de Première: le roi Persée, vaincu à Pydna, les siens prisonniers, se rend à Paul-Émile; le texte raconte leur entrevue. Paul-Émile interroge le roi et le blâme d'avoir engagé la lutte contre le peuple romain; puis, comme Persée garde le silence, il le rassure sur son sort, et, s'adressant enfin à ses officiers (Hæc Graeco sermone Perseo; Latine deinde suis: "Exemplum insigne cernitis, inquit, mutationis rerum humanarum", etc.), il les invite à tirer une leçon de ce revirement d'une si haute fortune. Seul, donc, Paul-Émile prend la parole: une première fois en style indirect, trois autres fois en style direct; mais un bon nombre d'élèves, parce qu'il s'agissait d'une entrevue, ont tenu à attribuer à Persée le dernier discours.

Ainsi surgit le contresens, phénomène de l'activité mentale normale, quoique mal dirigée; car, si l'esprit commet un contresens, c'est qu'il crée (ou recrée) normalement dans une certaine mesure la pensée du texte, loin d'avoir la passivité du miroir qui reflète fidèlement les objets (59). A quel moment

(59) "C'est après tout la même opération mentale que comprendre et inventer." (H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 391.)

l'interprétation cesse-t-elle de coller au texte et devient-elle une invention personnelle qui le dépasse ? Au moment, sans doute, où l'obscurité relative du texte invite à un effort plus intense, et cet effort est automatiquement un effort d'imagination. L'obscurité provient de mots mal compris en latin ou même en français, au défaut d'aisance du traducteur dans la syntaxe latine, à la valeur des pronoms latins en particulier, à la maladresse à lier logiquement les propositions distinguées par l'analyse mécanique, à l'insuffisante information des choses de l'antiquité notamment, mais aussi de la vie en général (60), ce qui met souvent le texte, même après traduction (texte par conséquent mal choisi) hors de la portée des élèves. Alors l'imagination, dans cette pénombre, opère comme dans le rêve avec des déplacements et des condensations, voire avec des jaillissements de désirs inconscients (61).

(60) Notre interprétation est commandée et limitée par notre expérience. Sur une image, Phil (G, 1 an 11 mois) avait vu des hommes foulant le raisin: ils étaient à mi-jambes dans un cuvier, leurs pieds disparaissaient dans le jus pourpre. Phil avait remarqué: "Ils n'ont pas de pieds..." Deux mois plus tard, il revoit cette image et dit: "Ils sont dans la rivière..." C'est qu'il est allé en vacances, a patouillé dans une rivière et a vu d'autres patouiller; il peut dès lors d'une certaine manière interpréter l'image, parce qu'elle est en rapport avec son expérience. C'est de même qu'un élève, pour faire une bonne version, a besoin que le texte corresponde un peu à son expérience de la vie.

(61) Pourquoi telle association plutôt que telle autre ? Toute association s'insère dans une conduite totale (cf. J. Piaget, Psychologie de l'intelligence, Colin, Paris, 1949, p. 110), et l'on aborde ici les hasards des tendances individuelles; nous avons relevé de curieux contresens qui peuvent être l'expression d'un désir refoulé. Hostri Graece fere nesciunt nec Graeci Latine, écrit Cicéron; et une élève pour qui les études classiques doivent être un supplice traduit joliment: "On n'a pas besoin de savoir la langue des Grecs ni celle des Latins." Nous avons recueilli d'autres cas analogues. Le contresens, comme le rêve, peut bien révéler un désir se-

Quoi qu'il en soit, c'est cette énergie mentale qui est naturellement à l'origine du contresens, comme elle est à l'origine de la découverte du sens; et, si notre attention est retenue par l'invention du contresens, c'est que celle-ci est le ~~pas~~ pathologique de celle-là. Quelques mots permettent une association d'images dont le dynamisme tend à se réaliser et à poursuivre un mouvement dans la direction prise: c'est revenir en arrière en cas d'erreur qui est difficile. Voilà pourquoi l'image fausse s'impose: le titre d'un texte parle d'un guet-apens, qui échouera, mais bien des sujets attendent et croient trouver un assassinat.

Il y a donc une certaine analogie entre les associations produites à l'occasion de la lecture d'un texte quelque peu obscur et celles du rêve ou de l'invention poétique; on trouve ainsi des contresens par déplacement et par condensation: l'action d'un personnage, par exemple, est attribuée à un autre, ou deux personnages se fondent en un seul. Dans une anecdote contée par Frontin (Stratagèmes, II, v, 30), Mithridate, mis en échec par Lucullus, tente de faire assassiner le général romain par un faux transfuge qui se fait accepter dans le corps de cavalerie auxiliaire, et rend des services en attendant une occasion. Ce récit, mis en un latin un peu plus facile, est lu à plusieurs reprises à des élèves de Troisième, qui l'interprètent progressivement. Les contresens constatés relèvent de trois influences:

cret, et on est alors fondé à chercher dans certains contresens une signification psychanalytique. La Gestalttheorie donne aussi une bonne explication de beaucoup de contresens: si un élève de Sixième traduit laudetur nomen Domini ainsi: "Vous louez le nom du Seigneur", au lieu de: "Loué soit le nom du Seigneur", n'est-ce pas que le premier est une forme plus familière, plus simple, donc une "meilleure forme"? Et puis, reconnaissons-le, il y a ces à peu près qui vont jusqu'au calembour. Plusieurs élèves de Sixième, en traduisant cette phrase: Nonnulli autem villae servi vulpem cum praeda fugientem adspexerant, ont écrit "hors de la ferme"; c'est autem qui, de or, est devenu hors !

a) Déplacement et condensation, comme dans le rêve. Des éléments du début sont associés à d'autres éléments de la fin en une même proposition (déplacement d'éléments); Mithridate et son homme de main sont fondus en un seul personnage (condensation).

b) Force d'une première image fausse venue à l'esprit. Le guet-apens fait croire que le meurtre a été perpétré, et cette image n'est pas aisément corrigée.

c) Tentative d'une interprétation personnelle qui dépasse le texte. Le transfuge, sous un prétexte quelconque, demande à voir le général; celui-ci, par hasard, est dans sa tente, endormi, après un travail de nuit: certains sujets interprètent ce sommeil comme une feinte. Le transfuge a préparé des chevaux pour finir une fois le coup fait: cette précaution, selon certains sujets, le rend suspect. Ces choses ne sont pas dans le texte, l'interprétation du sujet dépasse la donnée.

Le contresens, une fois né, tend à se maintenir. On peut schématiser ce qui se passe: une déviation se produit en B et

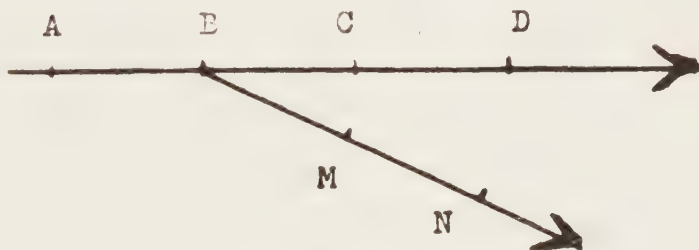


Schéma du contresens :

A B C D	=	sens du texte.
B	=	point de déviation.
BM	=	contresens.
MN	=	prolongement du contresens.

l'on quitte le texte BCD pour prendre la direction BMN ; en M, le traducteur peut revenir au texte en C et reprendre la direction CD sans s'apercevoir qu'il a fait le détour BMC, qui est le contresens. Il peut aussi prolonger le contresens, conserver la direction BM et aller en N et au-delà: nous avons rapporté de tels exemples de contresens étonnamment développés. Il peut enfin se rendre compte d'une non-concor-

dance: ce n'est pas la déviation BM qui l'étonne, c'est l'hiatus MC, c'est le sentiment que CD et BM ne sont pas dans le prolongement l'un de l'autre; et la correction s'opère, comme nous l'avons vu, par un subit raccordement entre B et C, ce n'est qu'après coup que le point B de la déviation est situé. Tel est le mode ordinaire de la correction du contresens, et, ce qui frappe ici encore, c'est le caractère irrationnel de l'illumination qui permet cette correction, dont la justification logique ne vient qu'après. Ajoutons qu'en pratique, plus forte est la déviation schématisée par l'angle formé par les directions BC et BM, plus le contresens a des chances d'être dépisté, sinon corrigé, parce que l'incohérence est plus sensible; mais le sentiment d'une incohérence est subjectif, on l'a vu, et aussi, malheureusement, un sujet intelligent, sous l'emprise d'une première image formée, est porté à prolonger quelque temps le contresens par ce souci même de la cohésion du tout.

La thérapeutique du contresens doit tenir compte des conditions psychologiques de son apparition et de sa survie. Son apparition est le fait d'une activité normale de l'esprit; si la voiture quitte la route, c'est une défaillance du conducteur, non du moteur. Son élimination demande dans l'esprit du traducteur le sentiment d'une contradiction: cela suppose chez l'élève quelque respect des formes grammaticales, mais surtout quelque logique et l'expérience qui permet de distinguer ce qui est plausible et ce qui ne l'est pas. La version latine exige donc toute une formation de l'esprit, et non pas seulement la connaissance de la langue.

Dans la pratique, nous disons aux élèves ceci. Dans un texte, vous tenez à progresser de point en point, rigoureusement, de A à B, de B à C, de C à D, etc.; si vous sentez une obscurité, vous vous obstinez sur cette difficulté, et vous trouvez un sens BM, que vous avez imaginé, puis vous vous imposez de trouver un sens MN dans le prolongement logique de BM; et le contresens va croissant. Notre conseil, en cas d'obscurité, réelle ou apparente, (la difficulté est due souvent à un premier contresens

évidemment non perçu, car on ne commet pas de contresens consciemment), c'est d'accepter provisoirement d'être dans l'ombre, d'interpréter le passage CD en lui-même, puis, entre AB et CD, de tenter une interprétation de BC, et de n'accepter aucun à peu près. (62).

Comment donc, en effet, un sujet trouve-t-il le sens d'un texte latin ? Observons plus particulièrement les résultats de nos expériences sur des textes entendus plusieurs fois et progressivement interprétés: ces expériences n'altèrent pas substantiellement les faits, et permettent de voir de plus près le mécanisme, comme dans une projection au ralenti des images d'un mouvement. Le sujet entend les mots, et, pratiquement, les projette traduits, et dépouillés de ce fait de la forme qui leur conférerait une valeur fonctionnelle, dans un schème syntaxique; en substituant aux mots latins des correspondants français, il éprouve déjà une grosse difficulté: beaucoup de mots sont d'une grande richesse sémantique, comment sentir dans le mot isolé, qui est puissance, la valeur momentanée, qui est fonction du tout de la phrase ? Un mot français comme jugement change de signification d'une expression telle que rendre un jugement à une autre telle que perdre le jugement, qui ne signifie pas "perdre un procès", pas plus qu'exercer un commandement ne signifie "exécuter un ordre". Les mots, traduits et projetés dans le schème syntaxique nouveau, se trouvent à des places qui, par suite d'habitudes devenues tyranniques, invitent à un certain sens dans l'association; du coup,

(62) H. Petitmangin, dans son recueil de Versions latines commentées pour les classes de Troisième, Seconde et Première, J. de Gigord, 7^e édition, Paris, 1942, propose (p. xi-xiii) une brève Esquisse d'une méthode de version latine, où on lit ceci: "Si le sens d'une phrase échappe, on ne doit en aucun cas la passer sous silence. Il faut combler cette lacune avec une pensée claire et vraisemblable, dont le sens s'harmonise avec le contexte." Nous n'oserions aller jusqu'à répéter cela. Ce que nous invitons à faire, c'est d'illuminer le passage obscur par l'éclairage de deux passages compris.

les fonctions sont fréquemment interchangées, et la direction d'un mouvement, réel ou figuré, peut être inversée (63). Un schéma du sens naît de ces associations spontanées, plus ou moins exact; selon les sujets, tantôt il s'impose au point d'agir sur ce qui suit, tantôt il est souple et se laisse remanier, voire rejeter au profit d'un autre. La création de schémas significatifs et constructifs est la faculté dominante de certains sujets particulièrement doués; mais la méthode avec laquelle d'autres remanient des schémas assouplis est souvent plus féconde encore. Les sujets les plus mal en point sont ceux qui ne créent rien, soit indigence d'idées, soit inaptitude verbale, soit paresse paralysante, ou qui restent prisonniers du schéma créé, ce qui semble plus rare: l'aptitude à créer un schéma serait particulièrement associée à l'aptitude à le réajuster, et les schémas les plus tyranniques sont peut-être les plus pauvres. Entêtement va de pair avec indigence d'idées.

Ainsi la version procède beaucoup plus que nous ne voudrions, peut-être, par tâtonnement. Mais ce tâtonnement n'est pas aveugle, il est dirigé (64); ce n'est pas l'agita-

(63) Un adverbe latin situé entre deux formes verbales se rapporte presque toujours à celle qui suit, parce que l'adverbe en latin précède le plus souvent le verbe dont il modifie le sens. Mais, en français, l'adverbe suit ordinairement son verbe. L'un des contresens les plus fréquemment commis consiste à faire porter l'adverbe latin placé entre deux verbes sur le verbe qui précède, non sur le verbe qui suit: c'est l'effet d'une projection des mots latins traduits en français dans le schème syntaxique français. Voir un autre exemple p. 559 ("recevoir à coups de pierres").

(64) Cf. H. Piéron, Traité de Psychologie appliquée, Livre I, p. 39: "Si les tâtonnements constituent les premières formes de la conduite adaptative, caractérisent l'intelligence opposée à l'instinct, c'est la disparition des tâtonnements apparents qui est souvent la marque d'un niveau élevé de la capacité de résoudre certains problèmes nouveaux; elle témoigne d'une compréhension brusque ("insight") de la situation, de ce qui permet la mise en oeuvre d'une réaction

tion d'un animal prisonnier dans une cage qu'il ne peut ouvrir que par un hasard parce que le mécanisme d'ouverture lui est invisible, c'est une recherche avec critique de soi. Le rôle de l'intelligence logique **reste** donc considérable. Ajoutons rapidité d'intelligence logique: l'élève qui dispose de schèmes verbaux souples se distingue tout de suite des autres par un pressentiment du sens vrai. Il s'ensuit que le professeur de latin a bien petite part dans la réussite en version de ses élèves: réussissent d'abord surtout ceux qui possèdent certains dons. Mais si le professeur, en outre, leur fournit une méthode qui assure à ces dons une plénitude de rendement, qui dirige efficacement ce tâtonnement instinctif, le but est atteint. Ainsi s'expliquent **que** certains sujets par à peu près, hélas! durant un certain temps, puis, faute de méthode, échouent (65): on les a laissés **profiter** momentanément de facilités personnelles, on n'a pas assuré l'avenir; d'autres,

appropriée." Plus loin: "La compréhension d'une situation nouvelle et l'évocation immédiate d'une modalité appropriée de solution dépendent de la facilité du problème pour un certain niveau d'adulte: Quand la difficulté augmente, les tâtonnements réapparaissent nécessairement sous forme représentative ou sous forme active avec des essais et des erreurs. [...] Les essais et erreurs peuvent être systématiquement organisés, même lorsque la difficulté devient telle que l'échec ne puisse être évité." Sur cette orientation du tâtonnement, cf. entre autres J. Piaget, Psychologie de l'intelligence, Colin, Paris, 1949, p. 114-119, et A. Rey, Etude des insuffisances psychologiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, tome II, p. 74. On voit qu'il n'y a pas lieu de reprocher à l'élève de tâtonner; mais il faut lui apprendre à orienter intelligemment sa recherche, à diriger son tâtonnement.

(65) Nous avons souvent été frappé des ignorances grammaticales et de l'absence de toute méthode chez des élèves de Quatrième et de Troisième dont on nous soumettait le cas devenu difficile, comparaison faite avec leur rapidité d'intuition qui semblait permettre tous les espoirs: celle-ci n'avait pas été exploitée méthodiquement, et, efficace dans

même méthodiques, échouent, ce qui montre bien que la saisie du sens n'est pas le résultat mécanique d'opérations presque automatiques. Le rôle du professeur de latin n'est pas de compter simplement pour la version sur les dons des élèves, mais, quand ces dons existent, il doit leur assurer le plus haut rendement; là où l'intuition semble absente, il doit la supposer endormie et tenter de l'éveiller. Et ceci nous amène à étudier au niveau le plus humble ce problème de la version, à celui des méthodes dans le sens le plus étroitement scolaire du mot.

Bien des méthodes apparemment variées sont préconisées pour faire une version latine, et les élèves, surtout sensibles aux formes extérieures de présentation, peuvent même prétendre qu'il y a autant de méthodes que de professeurs, ce qui se justifie jusqu'à un certain point, puisqu'il n'y a de cours vivant que là où le professeur met de sa personnalité. Mais toutes les méthodes, en ce qui concerne la découverte du sens, peuvent se classer en deux groupes larges selon qu'elles font plus ou moins grande la part soit de l'analyse, soit de l'intuition. Les méthodes intuitives, pour lesquelles l'idéal serait la perception directe du sens au fur et à mesure que se déroule la phrase latine, sans aucun effort conscient pour rattacher un mot à un autre, les groupes de mots étant cependant perçus comme tels, paraissent plus naturelles, c'est-à-dire plus proches de la manière dont un Latin devant en écouter un autre, et cela seul évoque l'enseignement direct des langues vivantes; les méthodes analytiques, au contraire, semblent plus artificielles, car elles tendent à faire de la phrase latine un problème dont la solution sortira de déductions rigoureuses excluant toute idée préconçue, toute prévision

un texte très facile, ne jouait plus dans la phrase latine un peu complexe. C'est pourquoi la seule traduction d'un texte latin facile dans les tout commencements n'a pas une suffisante signification pour l'avenir du sujet.

ou hypothèse sur le sens de la phrase, ce sens ne devant se révéler qu'après un assez long travail de dépeçage grammatical (66). Selon les premières, l'élève doit avancer dans la lumière: s'il hésite, s'il lui semble qu'il entre dans l'ombre, on lui conseille d'aller toujours, de deviner (le mot est quelquefois prononcé); selon les secondes, il doit s'imposer d'abord un travail préparatoire, obscur, mental ou écrit, dont le prix sera l'évidence finale. Une méthode intuitive exerce le flair, aiguise la pénétration, et conduit au sens par des tâtonnements rapides, apparemment aveugles, par des à peu près provisoires qu'un souci de logique et d'harmonie organisera et rendra cohérents; une méthode analytique s'appuie sur un découpage souvent concrétisé par des signes, qu'on qualifie parfois de "barbohillage" (67), et doit aboutir au sens grammaticalement démontré.

Nous avons fortement marqué l'opposition. Aucun professeur, en fait, ne préconise l'intuition pure du sens, puisque celle-ci est toujours supposée orientée par la perception de structures morphologiques et syntaxiques. Beaucoup, par contre, semblent prescrire au débutant de s'appuyer exclusivement sur l'analyse. Mais il est possible que les directives ainsi données soient inspirées par la

(66) Par exemple, H. Petitmangin, dans son Esquisse d'une méthode de version latine, p. xi-xiii de son recueil de Versions latines commentées pour les classes de Troisième, Seconde et Première, J. de Gigord, 7^e édition, Paris, 1942, invite à trouver d'abord la "charpente" de la phrase, à procéder à sa "construction", et, "la construction faite, on commence le mot à mot"; et il écrit: "Chercher le sens des mots avant d'avoir aperçu leurs relations grammaticales et essayé la construction, c'est une méthode fort dangereuse."

(67) Ce mot, un peu dur, est de M^{elle} A.-M. Guillemin.

nécessité de retenir sur une pente les élèves qui "ont un appétit quasi irrésistible de commencer le travail de la version par la traduction" (68): à quoi bon leur parler d'intuition, puisque, à de rares exceptions près, ils n'ont que trop tendance à la devinette sans contrôle ? Il faut au contraire user de contrainte pour qu'ils analysent. Il se peut donc que tel professeur qui préconise l'analyse comme une méthode exclusive de la découverte du sens en version latine voile intentionnellement une partie de sa pensée: cette analyse faite, il compte bien sur une certaine intuition. Sans cette intuition, on ne voit guère comment le sujet aboutirait. Car l'analyse grammaticale pure d'une phrase latine dont le sens n'est pas encore sensible est un travail presque mécanique: il s'agit moins de raisonnement que d'utilisation de repères, comme l'animal se dirige dans un labyrinthe; son travail de différenciation des formes, avec annotations éventuelles de certains mots d'après leurs fonctions, est comparable à celui d'un employé des postes chargé du tri des lettres: il lit des adresses, ou seulement une partie de ces adresses, répartit le courrier, et ignore les intentions des correspondants. La pensée à ce point mécanisée permet-elle au sujet la réalisation d'une opération intellectuelle ? Qu'on nous permette un souvenir personnel. Nous avons eu un professeur de mathématiques qui enseignait une "méthode infailible, disait-il, pour trouver un lieu géométrique". Il fallait d'abord dire: "Soit M un point du lieu", et l'on faisait remplir à ce point les conditions de l'énoncé; puis on joignait ce point M aux points fixes de la figure et les points fixes entre eux; puis on considérait la figure en lui appliquant les théorèmes qui s'y rapportaient, et, de ces considérations, résultait "nécessairement" la conclusion: "Donc le lieu est..." On voit tout de suite que l'infailibilité de la méthode était relative: tout dépendait des moyens personnels de celui qui s'en servait, surtout à par-

(68) Fr. Charmot, L'art de se former l'esprit et de réussir au baccalauréat, J. de Gigord, Paris, 1932, t. II, p. 1.

tir du moment où le chercheur considérait la figure, évoquait des théorèmes, distinguait ceux qui avaient rapport à la situation donnée, les appliquait, et dégagait enfin une conclusion logique. La méthode n'était pas sans valeur pratique: elle imposait au départ au mathématicien novice certaines démarches qui pouvaient orienter son intuition hésitante; elle n'était pas infaillible, puisqu'il y avait toujours, hélas! des sujets qui ne trouvaient pas. On sait en effet que deux personnes n' "appréhendent" pas de la même manière une même figure géométrique, ni un même phénomène physique, ni un même paysage, ni un même fait de la vie courante, ni une même phrase donnée: s'il y a des lois générales de la perception, il n'en reste pas moins que la perception est personnelle, ce qui a permis de nos jours l'élaboration de tant de tests projectifs. Il en est de même pour la version latine: aucune méthode ne pourra faire abstraction de la valeur propre de celui qui l'appliquera, et nous nions qu'il y ait un procédé purement mécanique susceptible de réaliser une opération intellectuelle, ou plutôt intelligente: la machine à calculer la plus perfectionnée ne fait que fournir une réponse conforme à l'opération pensée par celui qui l'a construite et par celui qui s'en sert. Il était nécessaire, de peur qu'on se méprît sur nos intentions et sur les possibilités de toute pédagogie, d'insister sur ce point avant de paraître recommander aucune méthode.

Mais nous voyons alors que les méthodes intuitives et les méthodes analytiques ne sont pas aussi diamétralement opposées qu'il semble. L'intuition, que préconisent certains, doit nécessairement, pour aboutir, se laisser guider par les formes: qu'est-ce là, sinon donner à l'analyse un rôle initial de contrôle et d'orientation? Croit-on, d'autre part, qu'une analyse méthodique déclenche automatiquement la découverte du sens? L'expérience montre qu'il n'en est rien. Si l'on nous permet une comparaison, l'analyse consiste à poser des rails; la machine, c'est l'intuition: le voyageur, pour arriver au terme du voyage, a besoin d'une machine bien posée sur des rails; hors des rails,

elle se perdra dans la nature, comme l'intuition, hors de l'analyse, se perd dans les fantaisies d'une imagination débridée; mais, sans la machine, on ne démarre même pas.

Ainsi les méthodes se différencient par un **plus** ou moins grand appel à l'analyse ou à l'intuition, et le plus sage sera de faire appel à l'une et à l'autre, en insistant davantage selon les élèves sur l'une ou sur l'autre. Pratiquement, dès qu'on n'exige pas la preuve qu'une analyse a été faite, que les formes des mots et la structure de la phrase ont été examinées, la plupart des sujets ne s'en soucient plus; en revanche, si l'on multiplie les exigences d'une analyse écrite contrôlable, il arrive qu'on réduise le travail de l'élève, qu'il s'agisse de version proprement dite ou de textes expliqués, à une lecture si peu abondante qu'on ne lui permet plus de se familiariser avec la langue par la pratique des auteurs. Mais, encore une fois, l'idéal est ici l'association étroite et souple, consciente ou non, de l'analyse et de l'intuition; cette association féconde, les meilleurs élèves la réalisent si bien que, pour un témoin qui ignore le latin et voit travailler un brillant sujet, l'analyse en version semble au second plan: non seulement en Première, mais dès les petites classes, l'élève doué associe inconsciemment et spontanément intuition et analyse, et, se passant facilement de signes matériels pour schématiser son travail analytique, rend plus difficile à l'observateur de saisir les démarches de son esprit; il ne s'ensuit pas qu'un tel sujet se passe d'analyse, un peu d'attention permet à tout moment de s'en rendre compte.

Fan (F, 11 ans 2 mois), dans un examen de fin de Sixième, analyse et traduit un petit texte où se trouvent réunies un peu toutes les constructions apprises: subordonnées relatives, diverses circonstancielles (finale par ut, temporelle-causale par cum...), l'ablatif absolu, des infinitives, etc. Par exemple cette phrase: Servi ejus ab iis qui proscriptos persequantur comprehensi, quamvis crudeliter torquerentur, se latebram domini ignorare dicebant. Fan a d'abord

inclu comprehensi dans la relative, puis elle l'en dégage; c'est après avoir médité sur le sens qu'elle découvre l'infinitive se... ignorare. Or, chaque fois qu'elle cherche le **sans**, elle revient à l'analyse au lieu de se livrer à une intuition incontrôlée; et son intuition, très juste, tout à la fois tire parti de l'analyse et la rectifie. Finalement, grâce à cette synthèse, l'analyse est impeccable et la traduction parfaite pour le sens, presque parfaite pour la forme. Ce qui est remarquable, c'est la maîtrise dans l'emploi d'une méthode conjuguée avec une intuition parfaitement contrôlée (69). L'an, six ans plus tard, en Mathématiques élémentaires, fera preuve des mêmes qualités de conscience et de lucidité.

Les méthodes que nous avons proposés dans nos ouvrages scolaires (70) ont ainsi eu pour fin une analyse concrète au départ, de plus en plus libérée de signes matériels, destinée à assurer l'orientation de l'intuition. "Les versions de vos élèves, pas mal, nous disait un jour un collègue chargé de corriger les devoirs d'un examen, mais il n'y a plus d'analyse..." Il voulait dire que l'élève, ne mettant plus les mots latins en une colonne, n'écrivait pas à côté de chaque nom ou adjectif le cas et la fonction, et à côté de chaque verbe son mode et son temps et le reste, à côté de chaque mot invariable sa nature et son rôle, etc.; il ne voyait pas que l'essentiel était sauvegardé, la perception des structures concrètement signalée.

Et cependant l'idéal est que la phrase latine soit interprétée au fur et à mesure que chaque groupe de mots se présente aux yeux et à l'esprit. Cet idéal est-il hors de notre portée ? Nous ne le croyons pas. Mais on n'approche de

(69) "L'invention et la démonstration interfèrent sans cesse," dit E. Johannot, Le raisonnement mathématique de l'adolescent, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, p. 150.

(70) En particulier dans nos Exercices, versions et thèmes latins de Quatrième et de Troisième (Les Editions de

lui qu'à la suite d'une solide préparation et d'une grande continuité de méthode. Alors l'apparition de chaque mot de la phrase détermine au cours de son déroulement tantôt un état de tension, tantôt un état de détente, tantôt une combinaison de l'un et de l'autre. Il y a tension quand le mot annonce une suite attendue: sujet au nominatif, premier corrélatif, épithète disjointe du substantif qui suit. Il y a détente quand l'élément attendu paraît et répond à l'attente, justifie une hypothèse, permet une option entre plusieurs possibilités entrevues: c'est souvent le cas du verbe dans la phrase latine en prose. Détente et tension combinées, lorsque le mot qui paraît résout une difficulté, répond à une attente, mais fait prévoir une suite nécessaire dont l'absence laisse l'esprit momentanément insatisfait: c'est le cas de la conjonction ut introduisant une consécutive annoncée, du participe au nominatif se rapportant à un nom sujet dont il fixe le cas jusque là incertain et dont il est séparé par des compléments alors qu'on attend encore le verbe (71). La version devient une lecture quand on avance ainsi dans un bain de lumière. "La phrase latine se déroule, mot après mot, sous les yeux du lecteur, qui peut même, en faisant glisser un écran de carton coupé d'une échancrure sur la ligne du texte, faire apparaître les mots un à un en découvrant progressivement la ligne; le lecteur médite sur chaque mot, sur ce qu'il est, sur ce qu'il révèle de la partie du texte qui précède, sur ce qu'il fait prévoir qui va venir, et, d'étape en étape, comme dans le mécanisme de la lecture au son d'un texte émis en morse par un auditeur

l'Ecole, Paris, 1960), p. 251-258. Dans ce qui suit, il s'agit de la première des deux méthodes proposées.

(71) Ces alternances de tension et de détente constituent une sorte de rythme propre au style de l'auteur. La monotonie relative et voulue de la phrase de César la rend plus vite accessible que celle de Cicéron, et celle de Cicéron s'entend mieux au début que celle de Tacite. Mais on s'habitue à chaque style.

expérimenté, le sens jaillit. C'est là une méthode tout aussi rigoureuse et plus piquante, plus séduisante, plus souple et plus naturelle [...]. Mais elle exige que l'élève possède solidement le programme des deux premières années de latin, et domine le texte en associant analyse et intuition; cela suppose une rare combinaison de dons intellectuels qui semblent s'exclure à cet âge, la richesse de l'imagination qui réinvente le texte, et le contrôle de cette imagination par le sens du possible et le souci de ne croire qu'à ce qui a été scientifiquement (c'est-à-dire ici grammaticalement) démontré. Qu'on y réfléchisse un instant : il n'y a guère d'exercice intellectuel plus complet qu'une version bien faite [...]" (72).

Une des premières méthodes de version qu'on préconise, ou qu'on préconisait, consiste, au moins au cours des années d'initiation, à disposer les mots latins en une colonne, à gauche; à droite, dans une dernière colonne, l'élève écrira les mots français, après avoir, suppose-t-on, écrit au milieu de la page l'analyse plus ou moins minutieuse des formes latines (73).

Nous avons pu lire ces instructions impératives adressées aussi bien aux élèves qu'aux professeurs par une direction des études sur la manière de faire une version:

"En latin et en grec, dans toutes les classes, on " on devra s'astreindre à donner sur sa copie:

" à un mot à mot rigoureux, en colonnes (cela oblige " à s'appliquer, bien construire, permet d'arriver

(72) Préface, p. xii de nos Textes latins pour les classes de Quatrième et de Troisième (Éditions de l'École, Paris, 1959).

(73) "Il est nécessaire, dit une circulaire ministérielle du 27 août 1960, de proscrire désormais les analyses et les traductions sur cahier ou sur copie, mot à mot, dans l'ordre du texte latin, qu'il s'agisse de colonnes horizontales ou verticales." Malgré cette "proscription", ce mode de présentation ne laisse pas d'être employé. Voir toutefois la note suivante.

" à comprendre exactement et d'acquérir de la précision);

" b) une traduction en bon français."

Tels sont les avantages escomptés: rigueur de la traduction par suite de l'obligation de juxtaposer les termes latins et français correspondants, construction, intelligence exacte du sens, goût de la précision. Qu'en est-il au juste ? C'est en regardant les élèves travailler que nous nous en rendrons compte.

On peut dire que les consignes données alors aux élèves sont les suivantes: lisez la phrase latine; transcrivez chaque mot latin dans une colonne, à gauche, de préférence en suivant un certain ordre: sujet, verbe, compléments, identifiés grâce à leurs désinences; analysez chaque mot sur la même ligne dans le milieu de la page; traduisez mot pour mot dans une colonne à droite d'après cette analyse, et, au-dessous, en lignes, vous mettrez un "bon français".

Observons d'abord que l'élève passe ainsi un temps considérable à écrire des inutilités ("non commun", "adjectif", etc.): quelques signes suffisaient; et un devoir de peu de lignes exige alors trop d'heures pour une épreuve d'examen: en fait, presque aucun des élèves que nous avons observés aux examens de Sixième employant cette méthode n'avait terminé sa tâche. Le professeur lui-même, tenu de corriger des pages entières pour quelques courtes phrases, omet de grosses fautes, nous l'avons constaté, parce qu'il est submergé par ces précisions (?) superflues. Mais le principal défaut de la méthode est d'être contradictoire. L'ordre des mots latins, à gauche (74), suppose l'analyse réalisée, et souvent

(74) On remarquera que les expressions officielles (voir note 73) ne proscrivent strictement cette méthode que dans le cas où l'on maintient alors les mots latins dans l'ordre primitif. Or, le plus souvent, cet ordre des mots latins est en effet, dès la première colonne, remanié en vue d'une traduction envisagée.

même l'intelligence du texte, car bien des désinences sont multivalentes; la solution proposée du problème suppose la possession au moins partielle de la réponse. Ce mode de présentation, qui détruit abusivement l'ordre des mots latins dans la phrase, semble se recommander par sa logique: il fournit en effet une justification du sens découvert; mais c'est une confusion d'idées: un procédé de justification, une démonstration, ne sont pas des processus d'investigation. Voilà pourquoi les élèves, même lorsqu'ils présentent leurs devoirs ainsi faits, ne se sont jamais soumis à la méthode imposée: et ils sont excusables, car elle ne correspond pas à la marche naturelle de l'esprit dans la découverte du sens d'un texte. Que font-ils donc ? Ceci. Ils lisent la phrase latine, et la transcrivent dans une colonne à gauche avec le souci (pas toujours) de "construire" un peu; ils consultent le lexique pour chaque mot qu'ils ne savent pas, et transcrivent, à droite, le sens brut trouvé; bientôt les sens des mots s'associent en images évocatrices: ces schémas associatifs dirigent l'esprit vers un sens hypothétique, plus ou moins voisin du sens véritable, qui s'impose et obnubile l'analyse; ce sens découvert ou imaginé entraîne si impérieusement l'esprit de l'élève que le français est souvent écrit à droite avant le latin à gauche. Ensuite seulement les élèves combleront l'espace vide par une analyse écrite: juste ou fausse, celle-ci ne sert ni à vérifier le sens découvert, ni à produire cette découverte; elle est là pour satisfaire une exigence du professeur, et il arrive même qu'elle tente de justifier à tout prix la traduction fausse par une analyse qui semble quelquefois consciemment fautive, ou, pour mieux dire, c'est le français que l'élève analyse alors, non le latin. Enfin, quand la traduction est rédigée, après cette présentation en colonnes, les élèves font subir à la phrase quelques modifications indépendamment du latin donné, afin de rendre moins inacceptable à la lecture une traduction presque toujours gauche ou bizarre.

Cette description n'est pas un tableau d'imagination: elle résume de nombreuses observations. Les élèves mêmes

qui ont fait des versions latines "en colonnes" conviennent aisément que les choses se passent ainsi. Tous ceux à qui on imposait d'écrire mots latins et mots français vis-à-vis, en deux colonnes, avec une analyse au milieu de la page, et que nous avons observés dans l'accomplissement de leur tâche, se mettaient à un moment donné à écrire l'analyse après la traduction. Objectera-t-on que, mentalement, l'analyse avait précédé la traduction ? Il est exact que quelques-uns, les meilleurs évidemment, réfléchissent aux formes des mots latins avant de les transcrire et de construire dans une première colonne; quand ils écriront l'analyse, ce sera une justification de cette première opération. Mais, bien souvent, nous avons constaté l'inverse: l'analyse était influencée par la traduction, qu'elle s'efforçait de justifier à tout prix, ou bien n'avait aucun rapport avec elle. Nous avons même vu les mots latins transcrits, au brouillon, en une longue colonne, les sens piqués au lexique mis en face, et les mots français numérotés en vue d'une "construction" qui ne tenait pas compte des cas latins: la phrase latine n'est plus traitée que comme une phrase française ingénieusement reconstruite.

Gny (F, 9 ans 9 mois), élève consciencieuse de Sixième, qui, malgré sa jeunesse, fera de bonnes études secondaires et supérieures, est astreinte à cette méthode. Elle doit traduire ceci: dat miseris hospitibus lac et caseum. Elle ordonne ainsi les mots: lac dat caseum miseris et hospitibus, et traduit: "Le lait donne du fromage aux malheureux et aux étrangers." Ce n'est pas absurde; c'est même fort bien analysé en colonnes, logique, intelligent; l'erreur consiste à détruire la phrase latine sous prétexte de construction.

Mais, plus loin, elle trouve: Polyphemus est perfidae et saevae indolis. Voici son analyse et sa traduction:

<u>Indolis</u>	sujet, nominatif	<u>Le caractère</u>
<u>Polyphemus</u>	génitif	<u>de Polyphème</u>
<u>est</u>		<u>est</u>
<u>perfidae</u>	nominatif	<u>perfide</u>
<u>et saevae</u>		<u>et cruel</u>

Confusion du thème et de la version: c'est le français imaginé qui est analysé. La confusion serait complète si Gny remaniait les mots latins pour écrire:
Indoles Polypheni est perfida et saeva.

A Phil (G, 10 ans 3 mois), élève de Sixième, on donne à traduire cette phrase: Sicilia magna insula est. Il a deviné le sens... trop évident: "La Sicile est une grande île." Ces mots latins et français mis en colonnes, il analyse après coup en écrivant que insula est complètement direct et à l'accusatif. On voit que la marche suivie est tout autre que le fait supposer la présentation du devoir: la découverte du sens a précédé l'analyse, et c'est la phrase française qui est analysée. Cela resterait cependant inaperçu au correcteur, qui lit naïvement de gauche à droite, sans la faute commise.

On peut, d'autres élèves de Sixième, citer bien pis:

<u>hilo</u>	N. n. sing. sujet	<u>lilon</u>
<u>vehobatur</u>	indic. prés. 3 ^e pers. du sing.	<u>portait</u>
<u>uxore</u>	acc. f. sing. c. dir.	<u>son épouse</u>
<u>hora</u>	N. fém. sing. sujet	<u>Une heure</u>
<u>ferre</u>	adv.	<u>presque</u>
<u>undecima</u>	verbe	<u>se passe</u>

Il est peu croyable que l'élève ait pris vraiment uxore pour un accusatif, undecima pour un verbe (75). D'analyse, si le mot a ici un sens encore, est là en guise de justification, ou de remplissage; mais peu importe: un sens imaginé, l'enfant trouvera presque toujours un moyen de le justifier vaguement. Quoi qu'il en soit, la méthode a fait fausse route; son plus grave défaut était de supposer, avec l'ordre des mots trouvé, le problème résolu au moment même où il se

(75) Qu'on ne nous taxe pas d'exagération: nous avons relevé, au hasard d'examens, bien d'autres juxtapositions extraordinaires, voire comiques; mais nous ne composons pas un "bêtisier".

posait. Et si des élèves ont réussi en travaillant ainsi, qu'en ne nous répète pas que c'est là une méthode qui a fait ses preuves! La valeur d'une méthode pédagogique ne se démontre pas par son simple effet immédiat, puisqu'aucune méthode n'aura un résultat négatif, et, ici, l'élève intelligent avance dans le texte avec tout son savoir, tout son possible, voire malgré la méthode imposée, ou en ne lui empruntant, sans s'en rendre compte, que ce qu'elle contient d'acceptable, le souci d'une certaine concordance entre le contenu des colonnes. Mais on voit comme on se leurre en croyant que l'analyse conduirait au sens, que l'ordre des mots serait une construction rigoureuse en rapport avec l'économie de la phrase en latin. Cette économie de la phrase latine est si bien perdue de vue que l'élève est amené, en changeant de place les mots latins, à traiter la phrase latine comme une phrase brouillée, à donner à la préposition n'importe quel régime, même un mot qui précède (76).

Cette méthode du texte mis en colonnes comporte quelques variantes. L'une consiste à conserver dans une première colonne l'ordre des mots latins; ceux-ci analysés dans une seconde colonne, on découvre une construction du texte qu'on porte ainsi dans une troisième colonne, pour le traduire dans une quatrième. Voici l'exemple fourni par un auteur (77).

<u>In</u>	prép. + abl.	<u>Columba</u>	<u>Une colombe</u>
<u>fluvii</u>	gén. sing., compl. de nom	<u>potabat</u>	<u>buvait</u>
<u>ripa</u>	abl. sing., compl. circ.	<u>in</u>	<u>sur</u>
<u>columba</u>	nom. sing., sujet	<u>ripa</u>	<u>la rive</u>
<u>potabat</u>	imparfait, 3 ^e pers. sing.	<u>fluvii</u>	<u>d'un fleuve</u>

(76) Parmi les exemples cités plus haut, p. 456, voir celui de Viv (élève de Cinquième), qui fait sa version "en colonnes". Après tout, caput et probosciden sont aussi bien à l'accusatif, et l'on peut féliciter de son bon sens ce garçon qui n'a pas écrit "la trompe de Fabricius" !

(77) D. Frissette, cité dans L'Ecole (cycle d'observation, enseignement littéraire), 54^e année, n° 8, 12-1-63, p. 274.

Voilà qui, pour cinq mots, est bien long! Certes, nous savons qu'il faut oser perdre du temps... Mais "certains mots, dit l'auteur, auront plusieurs possibilités, et c'est l'analyse précise, le contexte ou le sens de la phrase qui guidera le choix. Par exemple ripa (78) pourrait être un nominatif singulier sujet, mais on ne voit guère la rive en train de boire," etc. Qu'est-ce à dire, sinon que c'est le sens pressenti qui orientera l'analyse? La méthode est donc, en partie, une duperie. Du reste, comme on l'a noté, on n'aura jamais épuisé les possibilités théoriques des formes avant que l'esprit se soit fait une idée du sens (79). Il y a donc là une méthode justificative plutôt qu'investigatrice.

Voici maintenant une méthode toute différente. Il nous faut bien la décrire, car on nous reprocherait sans doute justement de la passer sous silence; mais nous n'avons pas de sujet que nous puissions citer la mettant en pratique. Il ne nous reste donc qu'à citer son auteur (80).

(78) L'exemple du nom ripa est malheureux: il ne faut pas habituer l'élève à voir chaque mot en soi, mais dans son environnement; ici, la préposition in fait prévoir un cas, ripa(non fluvii) satisfait cette prévision, et fluvii, encadré, ne peut se rapporter qu'à ripa. Il est plus utile de montrer combien les possibilités des mots sont réduites en fait par le contexte qui oriente le choix, par l'ordre même des mots latins qu'il importe de respecter.

(79) J. Perret, Latin et culture, Desclée de Brouwer, Paris, s. d. (probablement 1947), p. 27-29.

(80) Ch. Pagot, Le latin par la joie, Œuvre des Etudes grecques et latines rendues intéressantes, Paris. L'ouvrage parut sous forme de cahiers à partir de 1927 par les soins de l'auteur. Nos citations sont suivies de l'indication de la page des cahiers, dont les numéros se suivent. Nous invitons à comparer ce qui suit à la manière dont un adulte cultivé interprétait, sans savoir le latin, un passage de César: voir ici, p. 441-442.

" La traduction d'un texte assez long comporte trois opérations différentes: 1° préparer le texte; 2° le comprendre; 3° le rendre en français. [...] Les trois opérations ci-dessus indiquées doivent être exécutées successivement." (P. 149.) Comme, ici, c'est aux opérations qui mènent à la découverte du sens que nous nous intéressons, nous nous en tiendrons aux deux premières.

Préparer le texte, c'est exécuter des "travaux d'approche", qui consistent à découvrir et suivre "le fil d'Ariane" et à faire "l'esquisse" d'une traduction. Le "fil d'Ariane", ce sont les conjonctions de coordination: d'un emploi très fréquent en latin, elles précisent les rapports des propositions successives: par exemple, après une première proposition, qui pose un fait, nam introduit l'explication de ce fait, autem signifie "de plus" et et introduit une seconde, quin etiam renchérit avec une troisième, et itaque amène une conclusion. "Ces renseignements sont extrêmement précieux. Vous connaissez l'enchaînement, le rapport des idées, sans connaître encore les idées elles-mêmes. Vous tenez le fil d'Ariane." (P. 189.) Mais suit une remarque inquiétante sur la continuité du fil: "Tous les auteurs latins ne se servent pas avec une égale fréquence des conjonctions de coordination. On cherche le fil d'Ariane dans la mesure où le texte le permet." (P. 189.)

Ensuite, quand on tient ce schéma logique et abstrait du texte, on procède à une esquisse du sens.

" Quand on commence un dessin, on fait d'abord une esquisse. On ne s'attache pas tout de suite aux détails. Les lignes que l'on trace ne sont pas définitives.

" Quand on se trouve en présence d'une version latine, il faut d'abord esquisser la traduction. Pour cela, on fait une deuxième et une troisième lecture du texte.

" Si le texte a un titre et que ce titre soit, dans une certaine mesure, révélateur du contenu de la version, on cherche, dans une deuxième lecture, ce que j'appelle les "échos du titre": on remarque dans le texte les mots

" qui sont en rapport avec le titre, qui en reflètent
" les idées.

" Puis, dans une troisième lecture, on s'aide, sans se
" servir du dictionnaire, de tout ce que l'on sait de fran-
" çais, de langues étrangères, de notions sur la transfor-
" mation des sons pour arracher le sens général du texte."
(P. 207.)

" Il est bien entendu qu'il s'agit ici d'un travail pro-
" visoire, qui est d'autant plus fructueux qu'on ne tient
" pas à l'exactitude de tous les détails, mais qu'on est
" prêt à corriger les erreurs.

" Les causes d'erreurs sont au nombre de trois:

" 1° Des mots très semblables peuvent ne pas être pa-
" rents, et on peut se tromper au premier abord sur leur
" sens si de la similitude des sons on déduit des étymolo-
" gies fausses.

" 2° Les mots latins ont changé de sens au cours de l'his-
" toire de la langue. Il s'agit de savoir dans quelle accep-
" tion le texte donné les emploie.

" 3° Souvent, les mots français calqués sur les mots la-
" tins n'ont pas le même sens que ces derniers. La signifi-
" cation des mots, nous l'avons montré, évolue sans cesse.

" Mais, comme le travail dont il s'agit est, je le répète,
" provisoire, une erreur sera facilement corrigée dans la
" suite." (P. 207-208.)

Prenons un exemple de ce travail. Nous avons cité
plus haut (p. 422), comme début d'une version, un texte
de Cicéron intitulé: Soyons circonspects pour contrac-
ter des amitiés. Voilà, certes, un titre évocateur.
Dans le passage cité, les mots qui font écho à ce
titre sont sans doute: familiaritas dans l'expression
in tuam familiaritatem intrare; peut-être ignotus et
crederé alicui, virī boni, periculosum est; plus loin
simulatio, mentiri... Certains mots sont très proches
du français: provincia, par exemple, et provinciales,
mais, justement, le sens de ces mots est spécial;
il en est de même de natura et oratio.

Après "les préparatifs de l'offensive" ou "les travaux d'approche" décrits ci-dessus, il s'agit de "comprendre" vraiment le texte. Dans une phrase sans subordonnée, on laisse de côté le sens des mots pour examiner leurs seuls rapports grammaticaux marqués par leurs terminaisons: "la terminaison si mobile d'un mot latin est son hélice" (p. 223); si cette terminaison offre plusieurs interprétations, il faut déterminer, parmi toutes ses possibilités, la seule bonne, d'après les mots avoisinants, indépendamment du sens: épithètes, mots coordonnés, termes de symétrie.

D'autre part, il s'agit de trouver le sens des mots grâce à leurs racines; la racine d'un mot joue le rôle de "sémaphore", pourvu qu'on élimine les causes d'erreurs précédemment signalées.

Voici un exemple proposé par l'auteur même:

" une fable latine raconte qu'une mouche vaillante
 " avait vaincu un lion fērum. Que signifie fērus, a, um?
 " Nous verrons qu'un ē accentué libre devient en fran-
 " çais ie. Le mot a donc donné le français fier. Vous
 " pouvez inscrire ce mot avec la mention à vérifier.

" La mouche est rendue superba par sa victoire. Dans
 " superba, il y a super "au dessus de" (fr. supérieur).
 " Rappelez-vous le vers de Racine:

" Cette femme superbe entre, le front levé.

" Vous ne serez pas loin de trouver le sens primitif
 " de superbus, a, um : c'est "orgueilleux".

" La mouche avait dompté un immensum inimicum. Com-
 " mençons par le mot inimicus, i, m. Je vous montrerai
 " prochainement comment vous pouvez décomposer ce mot en
 " in privatif et amicus "ami"; inimicus signifie "qui
 " n'est pas ami, ennemi privé". Quant à immensus, a, um,
 " il comprend in privatif sous la forme im, à cause de
 " l' m suivant (assimilation) et ensus qui contient
 " l'idée de "mesurer" (incommensurable). Vous ne tradui-
 " rez donc pas immensum par "immense". Le sens primitif
 " est "qui n'est pas mesurable". Le lion, en effet, n'est

" pas mesurable pour une mouche. L'épithète ici est
" pittoresque et fait image." (P. 290.)

Il s'agit bien, comme on le voit, d'une méthode de découverte du sens d'un texte. Mais n'a-t-on pas l'impression que c'est là l'exploration hasardeuse d'un linguiste qui tente de percer le mystère d'une langue inconnue ? Ou encore l'effort d'un latiniste aux prises avec un texte italien ou espagnol, sans savoir ni l'italien ni l'espagnol, ou d'un helléniste s'efforçant de traduire un texte de grec moderne ?

Partir des coordonnants est extrêmement décevant; en tout cas, puisque les auteurs latins emploient inégalement la coordination, ce système n'a aucune universalité. Et certains coordonnants ont une valeur quelque peu fuyante. Mais, surtout, l'enfant est à peine capable de concevoir l'ordre logique des idées, la preuve en est sa maladresse à démontrer; comment espérer qu'il tiendra ce "fil d'Ariane", discontinu, qui ne lie pas encore des éléments sensibles ? N'avons-nous pas observé que le contenu brut des propositions est naturellement entendu avant les rapports logiques ? S'il en est ainsi, la méthode est anti-naturelle.

Voici une phrase de Tacite par laquelle commence une version intitulée: Défense de Crémutius Cordus qui avait loué les meurtriers de César (Tac., Ann., IV, 34). "Verba mea, Patres Conscripti, arguuntur; adeo factorum innocens sum !" Deux élèves, l'un de Première, l'autre de Propédeutique, à qui nous proposons ce texte, n'avaient pas vu, après une préparation personnelle, l'opposition de verba et de factorum, ni même, pour le premier, qui traduisait: "Mes paroles sont prouvées...", la relation entre le titre et ce début.

Si des sujets avancés, d'une certaine valeur, en sont là, ne commet-on pas une erreur en proposant à l'ensemble des élèves une méthode fondée sur la conscience d'un développement logique perçu a priori, en dehors du contenu ? Ne met-on

pas la charrue avant les boeufs, et ne faut-il pas développer le sens logique des sujets avant de prétendre s'en servir (81) ?

L'idée d'une esquisse du sens général nous paraît reposer sur une confusion. L'esquisse du paysagiste suppose un site nettement perçu; l'artiste fixe des traits reconnus parmi les autres comme essentiels suivant des proportions exactes, et les retouches ne seront pas des transformations, mais des précisions. Ici, c'est tout le contraire: on est invité à esquisser les grandes lignes d'un paysage noyé dans le brouillard; tel détail perçu est-il vraiment essentiel ? n'est-on pas dupe d'une illusion ? A force de chercher des "échos du titre", on en trouvera partout: l'étude expérimentale que nous avons faite du contresens le prouve. Mais, dit-on, il faut être prêt à corriger ses erreurs. Oui, certes. Mais c'est là une attitude critique difficile, nous l'avons vu, et surtout à l'enfant; le premier sens imaginé s'impose si puissamment que souvent la suite est innocemment târtubée pour être mise en concordance avec lui. L'hypothèse, pour l'enfant, se confond terriblement avec le réel, et l'utilisation habile de l'import que constituent un titre, un nom d'auteur, une situation, etc., est le fait d'une intelligence adulte. La meilleure tactique n'est pas d'exposer au contresens, mais de se prémunir contre lui.

La découverte du sens des mots par des considérations étymologiques est extrêmement audacieuse. Quand on ne peut s'y prendre autrement, toutes les audaces se justifient. Mais est-ce ici nécessaire ? Et peut-on supposer, comme dans l'exemple, que nous n'avons pas inventé, que l'élève raison-

(81) Nous ne refusons certes pas qu'on rende sensible, comme P. Crouzet, dans son recueil intitulé La Version latine par la grammaire et la logique, Privat et Didier, 20^e édition, Toulouse et Paris, 1934, la composition logique d'une page de latin: cela est excellent. Nous doutons seulement que cela puisse être découvert d'emblée par l'élève comme point de départ de son interprétation.

nera sur l'adjectif ferus (e bref, libre, accentué, etc.), et qu'à propos de superbus il évoquera tel vers de Racine sans erreur sur son sens, plutôt que telles répliques du théâtre de Labiche par exemple ("Une femme superbe", "je vous trouve superbe", etc.), et qu'il ajoutera "à vérifier" à toutes ces suppositions risquées ? N'est-ce pas armer d'instruments formidables des mains inexpérimentées ? Au reste, une telle "méthode", qui n'est pas sans avoir exercé une certaine séduction dans des milieux de linguistes, d'après les témoignages de sympathie et les éloges que l'auteur dit avoir recueillis, ne semble pas avoir jamais été rigoureusement expérimentée (82).

Une autre méthode, non moins audacieuse, mais dont l'expérimentation semble avoir été sérieuse, c'est celle d'une lecture abondante et directe, ou presque, des auteurs latins pour parvenir à la maîtrise de la langue (83). Elle fut ten-

(82) L'auteur affirme en proposant l'étude simultanée de sept langues: "Cet enseignement est à la portée de tous. Il n'exige aucune connaissance préalable se rapportant aux langues." Et encore: "Grâce à des moyens pédagogiques que l'on doit aux récentes découvertes de la science, les débutants sont menés au seuil du baccalauréat en 10 leçons et s'initient de plus au "pourquoi" des formes et des règles, aux relations entre le latin et les langues vivantes, aux finesses du latin." (P. 281.) Ce sont là des affirmations que nous reproduisons sous toutes réserves. Dans une interview publiée par Le Figaro (7 novembre 1949), l'auteur affirmait que certains de ses élèves, qui ignoraient les langues anciennes, avaient pu après trois ans d'études obtenir le baccalauréat latin-grec: des cas d'exception ne prouvent rien, et il s'en trouve de tels avec d'autres modes d'enseignement.

(83) P. Guillaume, dans un entretien particulier, nous avait parlé du cas, un peu exceptionnel, d'adultes cultivés acquérant ou complétant la connaissance d'une langue vivante par un véritable bain de lecture quotidienne.

tée par l'Ecole des Roches (84). On comptait amener l'élève à posséder le latin en lui faisant pratiquer la lecture parallèle d'un auteur et de sa traduction. Point d'enseignement de la grammaire, "mais de simples tableaux de paradigmes placés sous les yeux des élèves et commentés par des considérations élémentaires empruntées à la grammaire comparée; pas de thèmes, peu de versions écrites, beaucoup de lecture courante et suivie, préparée, comme il était convenu, au moyen de traductions" (85). L'expérience, commencée avec des garçons d'un âge moyen de treize ans, du niveau de la Quatrième, s'étendit sur deux ou trois années. Le résultat positif, ce fut une intelligence rapide du sens approximatif des textes; dans la lecture orale, si une main secourable lui était tendue au moment critique, l'élève pouvait faire preuve d'une certaine aisance. Le revers de la médaille, ce fut un grand manque de précision: on eut même l'impression que les sujets, ainsi formés à deviner le sens (86), se complaisaient dans l'à peu près, au lieu de viser au précis; aussi, dans la version écrite, abandonnés à eux-mêmes, ils étaient faibles. On avait développé au maximum leur intuition sans leur donner de méthode sûre pour la diriger; leurs contresens étaient ingénieux, et, là même où ils réussissaient à saisir la pensée de l'auteur, l'imprécision régnait, le mot à mot était impossible: le problème posé, la réponse pouvait être trouvée, non la démonstration. Voilà qui était grave. "L'acquisition d'une nouvelle idée (soit par exemple l'explication d'un phénomène physique ou chimique, ou la traduction d'un passage grec ou latin) n'est pas achevée quand l'intuition heureuse est survenue. Pour qu'une acquisition intellectuelle soit définitivement assurée, il faut qu'un dernier acte ait lieu: celui du contrôle de l'idée nouvelle, qui, tout d'abord, doit être prise comme une simple supposition hypothé-

(84) G. Bertier, L'Ecole des Roches, Editions du Cerf, Paris, 1935.

(85) H. Trocmé, Journal de l'Ecole des Roches, 1914, cité par G. Bertier, L'Ecole des Roches, ouvrage cité, p. 186.

(86) "Nos premiers latinistes devinaient - quelquefois d'ailleurs avec une intuition qui tenait du prodige, parce

tique. Lorsqu'il s'agit d'une traduction ou de la solution d'un problème, ce contrôle se fait par la réflexion. "L'élève examine si la traduction d'un certain terme s'accorde avec le contexte, si la grandeur mathématique trouvée remplit les conditions posées par le problème" (87). Faute de quoi, rêverie et réalité sont confondues, hypothèse et certitude sont situées sur le même plan: grave déformation du jugement.

Les promoteurs de la méthode, après deux ou trois années d'effort, en reconnurent loyalement les insuffisances, et tentèrent d'en concilier les avantages avec ceux d'une pédagogie plus traditionnelle. On revint à un enseignement de la grammaire accompagné d'exercices, à la pratique du thème. L'abondance de la lecture ne devait pas faire perdre le goût de la précision; l'intuition devait être disciplinée, l'esprit devait accepter de "soumettre aux faits grammaticaux" (88).

Expérience extrêmement intéressante: elle prouve bien, elle aussi, que la découverte du sens ne résulte pas vraiment d'une simple analyse grammaticale bien faite; mais elle prouve aussi qu'on ne se passe guère, pour faire une version latine, d'une certaine analyse (89). Entre la pratique néca-

qu'ils étaient très intelligents, - ils ne traduisaient pas. Or, c'est la traduction méthodique qui est formatrice."

(G. Bertier, L'Ecole des Roches, ouvrage cité, p. 56.)

(87) Hans Aebli, Didactique pédagogique, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1951, p. 31-32.

(88) En outre, après quelques années d'expérience, l'Ecole des Roches reconnut la nécessité de commencer le latin deux ans plus tôt. Mais nous étudierons ultérieurement la question de l'âge optimum des débuts du latin.

(89) Cela ne met pas en cause la possibilité d'un enseignement direct d'une langue, même du latin, quand certaines conditions sont remplies. Mais la question dépasse le problème de la version, et nous la retrouverons en concluant cette étude.

nique d'une analyse qui fournirait automatiquement le sens et la culture exclusive de l'intuition pure qui l'atteindrait directement, il existe une voie moyenne.

Il faut donc associer analyse et intuition. C'est ce que font assez mal la plupart des méthodes. "La méthode traditionnelle consiste à disloquer l'ordre de la phrase latine pour amener à la suite l'un de l'autre dans un ordre invariable "comme dans le français" le sujet, le verbe, le complément et les complétives, en un mot à faire la "construction" (90)." Cette opération, dit le professeur que nous citons, est regrettable, car elle obscurcit le texte: les mots, en effet, s'éclairent les uns les autres dans la construction choisie par l'auteur. Et cependant, ajoute-t-il, "le meilleur moyen, le plus rapide et le plus sûr de comprendre un texte latin est-il de le suivre pas à pas et d'accueillir les mots au fur et à mesure qu'ils se présentent ? [...] Pour quelqu'un qui n'aurait pas une éducation antérieure et des moules préformés de pensée, qui ne connaîtrait aucune langue, ce serait la méthode rationnelle" (91). Il n'en est jamais ainsi. "On désirerait, certes, que les cerveaux des enfants soient cette "table rase" dont parlent les philosophes; mais ils ne sont pas table rase, c'est un fait, Et vous n'obtiendrez jamais qu'ils comprennent au début un texte d'une langue étrangère par une appréhension immédiate de ce texte, et sans l'avoir auparavant coulé dans leur propre idiome; la logique, une logique

(90) Deshayes, La méthode résurrectrice, dans Les Humanités (Hatier), février 1931, p. 228. Nous citons ces réflexions qui nous ont paru intéressantes. Quant à la "méthode résurrectrice" de l'auteur, elle consisterait à familiariser l'élève avec des constructions analogues à celles du latin grâce à des passages d'auteurs français, à des citations de poètes surtout: De l'antique Jacob jeune postérité (Racine), Quand les lourds voyageurs à l'horizon s'effacent (Leconte de Lisle), etc. Cela ne va guère loin, et le titre un peu singulier de "méthode résurrectrice" annonçait plus que ne contient l'article.

(91) Ibidem, p. 229.

trop absolue, voudrait qu'ils "comprennent" avant de traduire et de formuler: mais, en fait, c'est l'inverse qu'ils font et on ne peut trop le leur reprocher: enfants ou adultes, nous pensons dans notre langue" (92).

Nous voilà mis au pied du mur. L'élève ne comprend pratiquement pas une phrase latine sans la traduire; il ne la traduit pas sans analyse; mais l'analyse traditionnelle disloque la phrase latine, ce qui l'obscurcit. Ne sommes-nous pas en pleine contradiction, ou du moins dans une impasse ?

Mais est-il donc nécessaire, pour analyser une phrase latine, de détruire vraiment l'ordre des mots, de la "dé-construire" (93), puisqu'elle est construite, et que ce qu'on appelle "construction" n'est qu'une dislocation ? Car il est pitoyable de voir mis en pièces des vers de Virgile et des périodes de Cicéron, des phrases de Tacite qui sont de véritables tableaux (94), pitoyable aussi de voir l'élève se donner un mal inouï à débrouiller une phrase latine comme si l'auteur s'était fait un réel plaisir de brouiller les mots. Pourquoi ne pas laisser la phrase telle qu'elle est, tout en lui faisant subir un découpage qui rende compte de ses composants ? C'est là une opération toute mécanique, et, bien différente en cela du procédé qui met les mots latins en une colonne, elle ne préjuge aucunement du résultat. Les mots les plus aisément identifiés d'une phrase latine, ce sont les verbes à un mode personnel; ceux-ci reconnus, soulignés, on isole les propositions: les subordonnées sont enfermées entre des crochets, les non-subordonnées sont séparées par un trait vertical. L'attention portera ensuite sur les mots au nominatif, puis sur les infinitifs et les participes susceptibles

(92) Ibidem, p. 229.

(93) Voir p. 455, note 25.

(94) Voici un exemple justement cité et admiré: Cthonem tres et viginti speculatores consalutatum imperatorem ac paucitate salutantium trepidum et sellae festinanter impositum strictis mucronibus rapiunt (Tacite , Histoires, I, 27).

d'être les verbes de propositions d'une forme particulière(95) Reste à trouver, pour chacune des propositions, puisque l'élève ne peut guère au début les comprendre sans une traduction un ordre des mots qui assure, ou presque, la maîtrise du sens; cet ordre, un numérotage peut le concrétiser et l'élève traduire enfin en suivant l'ordre de ces numéros; ce ne sera pas la perfection du style, mais ce sera une orientation de son intuition (96). Il va sans dire, nous l'avons plus d'une fois constaté, que cette analyse peut être réussie sans aucune faute et le sens encore échapper à certains sujets: les rails sont posés, mais ce ne sont pas les rails qui font avancer la machine. Il y a, peut-on dire, deux sortes de traducteurs: l'intuitif, ou le "devineur", qui devine, soit bien, soit médiocrement ou mal, et l' "analyseur", qui est méthodique, et qui, parfois, ne débouche pas. Ce sont les cas extrêmes. Le sujet d'élite associe analyse et intuition: l'intuitif améliore son intuition par un peu de méthode; le cas de l' "analyseur" qui n'est que cela peut être traité, mais plus difficilement.

Voici le texte d'une courte version proposée à 38 élèves (filles), de Quatrième, que nous avons particulièrement observés dans l'exécution de leur tâche.

(95) On remarquera que, jusqu'ici, ce procédé d'analyse convient aussi bien à une phrase française. Voir notre Traité d'analyse, Editions de l'Ecole, 1952, § 24: on a tout intérêt à montrer aux élèves l'unité profonde du latin et du français dans leurs structures par l'unité des méthodes.

(96) Nous résumons les principes d'une méthode que, nous inspirant des uns et des autres, nous avons mise au point vers 1941, appliquée à tous les niveaux, publiée à partir de 1945, et qu'on trouvera exposée en détail avec un exemple dans nos Exercices, versions et thèmes latins pour les classes de Quatrième et de Troisième (Editions de l'Ecole, Paris, 1960 p. 251-254, et dans nos Versions latines pour la Seconde et pour les classes de Première et Terminales (Editions de l'Ecole, Paris, 1965), p. 3-7.

Athenienses, cum Persarum impetum nullo modo possent sustinere statuerentque ut, urbe relictâ, conjugibus et liberis Troezenae depositis, naves conscenderent libertatemque Graeciae classe defenderent, Cirsilum quendam suadentem ut in urbe manerent Xerxesque reciperent lapidibus obruerunt. (Cicéron, De officiis, III, xi.)

L'anecdote tient en une phrase, dont l'analyse logique exige une bonne maîtrise. Nous notons d'une part l'analyse (8 points) d'après la méthode précédente, d'autre part la traduction (12 points). Or, si nous portons sur un graphique ces notes, en mettant en ordonnées l'échelle des points de l'analyse, en abscisses celle des points de la traduction, nous trouvons ceci:

a) aucune bonne note de traduction n'est obtenue sans une bonne note d'analyse (97);

b) une bonne note d'analyse n'entraîne pas nécessairement une bonne note de traduction.

L'analyse est donc indispensable, et l'on voit à l'examen des graphiques que ces sujets sont, dans l'ensemble, solides sur ce point; mais son efficacité est souvent entravée. Pourquoi ? D'abord parce que les éléments de la phrase sont souvent analysés sans que le tout soit appréhendé. Un exemple: la traduction de la conjonction ut, après suadentem, ne devrait pas faire difficulté; mais bien des élèves ne voient pas le rapport des deux mots. Ensuite parce que beaucoup de sujets ne suivent pas leur analyse en traduisant. L'un, par exemple, note en analysant lapidibus comme premier complément de obruerunt, mais, en traduisant, change ce mot de proposition et donne cette traduction: "afin de rester dans la ville et de recevoir Xerxès à coups de pierres" (98).

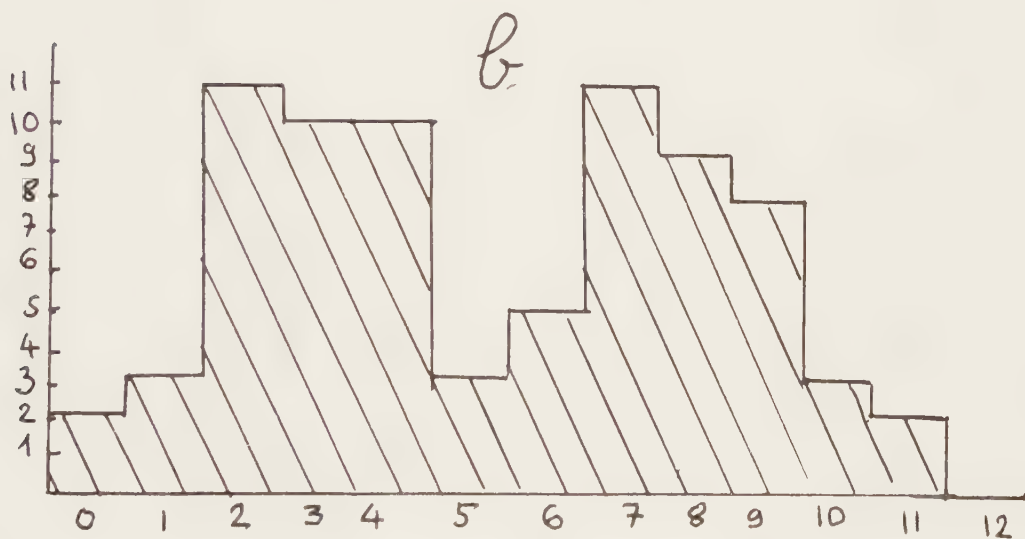
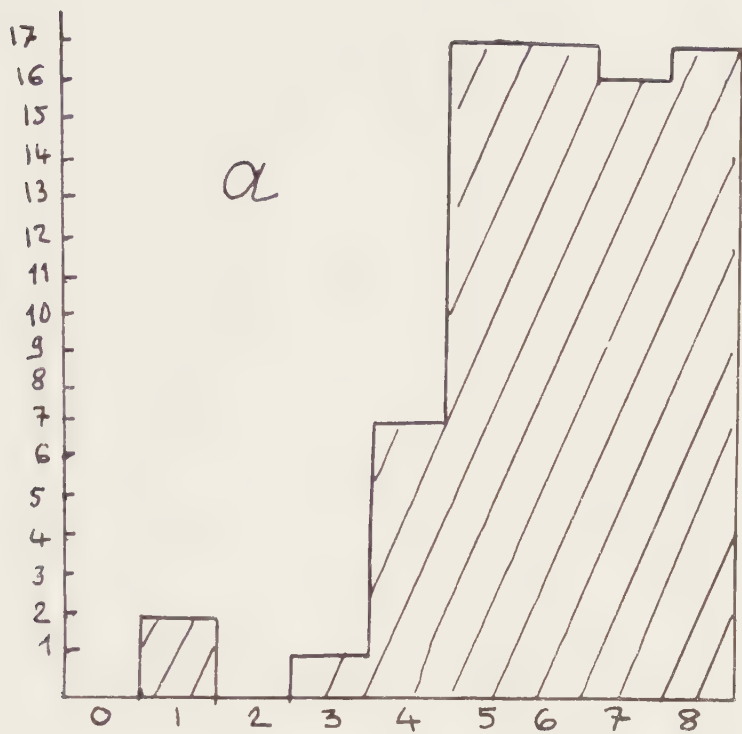
(97) Cela ne veut pas dire qu'une analyse consciencieuse parfaite soit nécessaire pour une exacte perception du sens, comme il est nécessaire qu'un circuit électrique soit parfaitement fermé pour que le courant passe: des erreurs de détail laissent ici passer le sens. Pour traduire cette phrase de Sénèque: Sic cum inferiore vivas quemadmodum tecum superiorum

A n a l y s e	8			1	1	1		1	5	1	4	2	1	
	7		1	2	3	3	1		1	2	2	1		
	6	2		2	1	1	1	3	5	1			1	
	5		1	1	4	3	1	1		4	2			
	4		1	4	1					1				
	3					1								
	2													
	1			1		1								
	0													
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		T r a d u c t i o n												

Comparaison des résultats en analyse et en traduction dans deux versions latines d'une même classe de Quatrième ayant compris une fois 38, l'autre fois 39 sujets (filles), au total 77 épreuves.

1° Tableau des résultats. En ordonnées, 8 points pour l'analyse faite d'après la méthode exposée p. 557-558 (voir note 96), et, en abscisses, 12 points pour la traduction de deux petits textes dont celui cité (Cic., Off., III, xi). Sur ce tableau, nombres des élèves qui, chaque fois, ont obtenu tant pour l'analyse et tant pour la traduction. On voit qu'une traduction acceptable suppose toujours une analyse réussie; la réciproque n'est pas vraie. Si l'analyse entraînait automatiquement la traduction, comme, à bicyclette, un tour de pédalier commande tant de tours de roue, le résultat tendrait à s'exprimer par une simple fonction linéaire passant par l'origine.

velis vivere, une élève de Troisième, qui vient nous consulter sur un autre point, a bien isolé la comparative, mais mal vu l'infinitive; et cependant elle a traduit: "de même que tu voudrais qu'un supérieur vive avec toi". Nous lui demandons la fonction de superiorem: malgré sa traduction, elle en fait le complément de vivere, conformément à son analyse, comme ce verbe était transitif. Autre exemple, où l'erreur d'analyse est plus considérable. Dans cette phrase: Tace, et quae curanda sunt cura, une élève de Quatrième introduit cura comme un nom (attribut ?) dans la relative, mais n'en traduit



2° Graphiques de répartition des 77 résultats: a) d'après l'analyse; b) d'après la traduction. Horizontalement: la notation usitée (de 0 à 8 points pour l'analyse, de 0 à 12 points pour la traduction). Verticalement: nombre de sujets ayant chaque fois obtenu telle note. On voit, par la répartition des fréquences, que les résultats en analyse affectent l'apparence de ceux d'un test de niveau (acquisition d'un mécanisme), que les résultats en traduction affectent l'apparence d'un test d'aptitude avec une courbe binodale caractéristique d'un groupe non homogène.

Cette singulière inaptitude du sujet à utiliser sa propre analyse s'explique ainsi. Quand un élève, dans un problème, rencontre une difficulté, il recourt naturellement à un mode de solution ou de vérification d'un stade antérieur. Par exemple, il vérifie une relation algébrique en substituant des nombres aux lettres, et une relation arithmétique en substituant des bâtonnets à des nombres (99). Or, pour l'intelligence d'un texte, la première méthode de l'enfant a été l'intuition, l'analyse n'est qu'une méthode ultérieurement enseignée; celle-ci n'a pas la faveur de l'élève, éveille même ses méfiances secrètes et une répugnance inconsciente à s'en servir. Et l'intuition joue souvent mal, parce qu'elle obéit à des associations dirigées par des schèmes étrangers au latin (ordre des mots).

pas moins avec une intuition divinatrice: "Tais-toi et occupe-toi des choses dont il faut se soucier."

(98) Association spontanée des mots latins projetés, malgré l'analyse, dans le schème syntaxique français: voir ici, p. 530-531.

(99) L'enfant se fie spontanément à son intuition plutôt qu'au raisonnement, c'est-à-dire à l'analyse; cela est naturel: "L'intuition étant d'un stade antérieur au calcul algébrique bénéficie d'un crédit supérieur à celui de ce dernier," note L. Johannot, dans Le raisonnement mathématique de l'adolescent, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, p. 46: on peut dire la même chose de la version, il suffit de remplacer "calcul algébrique" par "analyse". L'élève ne passe pas spontanément par l'analyse. Quand il analyse, c'est presque uniquement pour répondre aux exigences du professeur; l'analyse faite, il lui arrive de l'abandonner pour chercher à présent le sens en dehors d'elle. Un jeune élève, qui avait parfaitement analysé un texte, disait ne pas trouver le sens; nous lui faisions traduire sur sa propre construction, et lui, surpris de sa réussite: "Alors, quand on a analysé, il n'y a plus qu'à traduire en suivant l'ordre des numéros ?" Cette prise de conscience du rôle de l'analyse était une découverte.

D'autres difficultés viennent s'ajouter à cette difficulté de méthode: c'est le vocabulaire mal connu, soit en latin, soit même en français; c'est la syntaxe, avec la maladresse à enchaîner logiquement les propositions correctement délimitées; c'est enfin l'ignorance de l'environnement du texte: on indique aux élèves que Cyrus est un nom d'homme, que Trézène est une ville d'Argolide, dans le Péloponèse, proche de la mer; mais il y en a qui se demandent encore si Kerxès est perse ou grec! Tout cela montre que cette méthode d'analyse, que nous avons longtemps pratiquée, à laquelle certains collègues ont reconnu des avantages, ne peut assurer automatiquement la découverte du sens. Mais cela, aucune méthode de découpage et de construction du texte ne l'assurera: il n'y a pas non plus, disions-nous plus haut, de "méthode infallible" pour trouver un lieu géographique. Quoi qu'il en soit, celle-ci n'a pas supposé l'élève capable d'appréhender directement le sens; elle ne lui a pas non plus imposé une analyse écrite alourdie par des inutilités; et, en cas d'erreur rendue sensible par l'incohérence, un coup de gomme sur les signes (que l'on invite à toujours tracer au crayon d'abord) lui permet de faire table rase pour recommencer.

Voici un exemple. Des élèves (filles) de Cinquième traduisent en classe une anecdote d'après Cicéron: deux amis arcadiens, en voyage, passent une nuit l'un chez un hôte, l'autre à l'auberge; celui-ci, assassiné par l'aubergiste, apparaît en songe à son ami: "Quoniam mihi vivo, inquit, non auxiliatus es, te oro ne patiaris inultum esse mortem meam." Beaucoup prennent vivo pour un verbe; l'analyse aboutit à cette traduction absurde: "Puisque je vis pour moi, dit-il, tu n'as pas aidé..." Les élèves sentent déjà la bizarrerie, soupçonnent l'erreur... Nous faisons poursuivre: "... je te prie de ne pas permettre que ma mort soit impunie." Ici la contradiction éclate: l'apparition dit à la fois "je vis" et "ma mort". On gomme l'analyse (100). L'une propose

(100) Les élèves n'aiment pas gommer: il leur semble détruire un travail fait. Il faut les y encourager: c'est revenir sur ses pas quand on s'est fourvoyé; c'est refaire une opération manifestement fautive.

(ingénieuse torture infligée au texte) de faire passer non dans la causale: "Puisque je ne vis pas..." Une autre propose de voir dans vivo l'adjectif vivus, et, de fait, établit une analyse exacte: la traduction faite alors par elle mot à mot sur cette hypothèse fait prendre conscience du sens à toutes.

Mais n'est-ce là qu'une technique, un procédé de présentation ? Quels avantages réels avons-nous donc trouvé à cette disposition nouvelle ? D'abord celui d'imposer aux élèves un découpage raisonné du texte en dehors de toute prévision du sens; et ce travail est automatique, à peine intelligent; des élèves faibles le réussissent parfois avec une sûreté qui confond. Ensuite, celui de ne pas détruire la construction latine en indiquant une construction grammaticale française: le ~~va-et~~-vient du crayon, dans les phrases d'auteurs classiques, au cours du numérotage, devient machinal. Ce numérotage n'est pas essentiel, mais il n'est pas non plus une puérilité: c'est par lui que certains traits de la construction latine, notamment les encadrements, se révèlent au débutant de façon bien plus saisissante. En troisième lieu, l'analyse, ainsi pratiquée, n'est plus ^{la} un travail abstrait: les signes, rapidement tracés, loin de ~~supprimer~~, comme on a cru parfois sur un examen superficiel, la matérialisent pour l'élève et fournissent au professeur un moyen de contrôle très sûr et très pratique (101). Enfin ce découpage et ce chiffrage, qui ont précédé presque tout effort d'interprétation (102),

(101) Cela s'éprouve notamment dans la correction de devoirs par correspondance.

(102) Certains professeurs croient devoir supprimer le numérotage des mots: selon eux, lorsque l'élève porte les numéros, il possède déjà le sens. Cela est souvent exact de sujets à ~~qui~~ on n'impose cette méthode qu'en ~~troisième~~ ou quatrième année de latin: ils ne se défont pas de l'habitude de flairer le sens avant toute analyse, et numérotent après coup, et cela montre l'importance de la continuité des méthodes dans un enseignement comme celui du latin. Nous avons constaté l'inverse d'autres sujets: aucune intuition du

facilitent la formation de schémas plus proches de la réalité: les associations d'images sont presque imposées par les successions des mots ainsi numérotés, aux sujets médiocrement intuitifs sont suggérées des associations généralement justes; et, en cas d'erreur, il y a davantage de chances pour que le désastre soit limité à l'intérieur de quelques propositions mal construites. Lorsque nous marquons sur un papier blanc des points, soit les sommets d'un triangle équilatéral ou d'un carré, la vue de ces points suggère naturellement ce triangle ou ce carré, et non ceux dans lesquels ces points seraient, par exemple, les pieds des médiatrices; et cela spontanément, en dehors de tout effort personnel d'interprétation. Mais supposons une figure plus compliquée, et marquons seulement encore les points de rencontre des lignes: l'impression donnée sera très vague peut-être, non plus une constellation, mais une voie lactée (103). De même les quelques mots d'une proposition isolée par un bon découpage s'asso-

sens au cours du numérotage, le sens découvre ensuite; et une enquête auprès d'élèves de troisième dont la grande majorité avait toujours pratiqué ce mode d'analyse nous a révélé que, pour un tiers, le sens n'est jamais prévu; que, pour un autre tiers, il est parfois prévu; que pour le troisième tiers, il l'est toujours. Avec les élèves de troisième on arrive en effet à un moment où le numérotage peut cesser d'avoir son intérêt; mais, pour une bonne pratique de toute méthode, on gagne à maintenir plutôt un peu trop longtemps des exigences qui paraissent dépassées, et le professeur doit prendre garde que ses élèves, même en troisième et au-delà, sont bien loin de jouir de sa sûreté d'intuition qui l'incite à voir dans le numérotage un procédé purement puéril.

(103) Cf. P. Guillaume, La psychologie de la Forme, Flammarion, Paris, 1937, surtout les chapitres III et IV, sur la perception, et VII, sur l'intelligence. Si notre étude ne se limitait pas volontairement au domaine étroit des faits et des conclusions pédagogiques qui en découlent immédiatement, il y aurait lieu de montrer par quoi ces observations s'apparentent, sans que nous l'eussions certes prévu au moment où nous avons entrepris ce travail, aux conceptions de la

Gestalttheorie. La phrase est objet de perception, la perception est une organisation immédiate d'éléments suivant des lois de structure. Il y a beaucoup d'analogie entre le schéma directeur et la "bonne forme". Bien des contresens sont la réalisation des éléments en une structure qui, pour le sujet, en vertu de tendances surtout acquises, constitue une "meilleure forme" (ouvrage cité, p. 38); et, si ce contresens premier a tant de force, c'est qu'en effet le groupement réalisé tend à se conserver (ibidem, p. 120). Il reste qu'il ne faudrait pourtant pas assimiler la découverte du sens à un simple fait de perception, même en admettant que le phénomène perceptif reste soumis à des formes de structuration en partie individuelles: il y a prise de conscience des éléments du texte repensés activement par le sujet avec toute son énergie propre et son expérience acquise. Faut-il voir dans la découverte du sens en version un phénomène de "Komplexergänzung" ? "Un problème est donc un complexe incomplet. La solution d'un problème posé est un parachèvement d'un complexe" (R. Verbist, dans L'enseignement des Mathématiques, études de pédagogie expérimentale présentées par G. Mialaret, P.U.F., 1964, p. 146), selon la théorie d'Otto Selz, et la conscience de la totalité devance la solution: nous avons vu un exemple à la fin de la première partie du présent chapitre. Mais, en ce qui concerne les mathématiques, on conçoit que cette théorie s'applique à la découverte, par exemple, d'une quatrième proportionnelle, à la condition que le complexe soit sensible au sujet. En ce qui concerne la version latine, le texte latin n'est pas un "complexe incomplet", il est complet; la traduction n'est pas une partie nécessaire de ce texte, il s'en passe parfaitement; mais c'est le traducteur qui, ayant pris conscience qu'il y a là quelque chose à comprendre et de ce fait ayant commencé sa tâche, a besoin que son ébauche s'achève. De là à achever avec n'importe quoi, c'est une invention plus ou moins soucieuse du texte latin. Au fond, il s'agit d'une loi très générale de l'esprit. Toute perception est structure, et implique un effort de totalisation. Mais, pour que cette totalisation se fasse, il faut que le sujet ait conscience de ses exigences: un vers incomplet peut boîter, une formule

cient presque en dehors de toute analyse grammaticale comme les mots d'un télégramme de style elliptique.

Nous lisons: Eorum pennis, quae pulcherrimae sunt, saepe galeae ornantur, et nous interprétons d'emblée: "Leurs plumes (celles des autruches), qui sont très belles, souvent ornent les casques." Nous nous arrêtons, surpris de rencontrer comme dernier mot ornantur, et non ornant, mais pas un instant nous n'avons supposé "les casques ornent les plumes". La perception directe du sens est juste, et suit, du reste, l'ordre dans lequel se présentent les mots latins, qui ne pouvaient guère s'associer autrement, indépendamment même de leurs désinences.

C'est à peu près de la même façon que Jag (G, 11 ans 6 mois), après avoir exactement numéroté les mots de la proposition cum navis tempestate jactaretur, traduit directement: "Comme la tempête agitait le navire".

Ces associations, qui frappent l'observateur parce qu'elles se produisent en dehors de l'analyse, jouent un rôle partout, et sont heureuses. Le procédé d'un découpage de la phrase latine ne vise pas à les étouffer, mais tend à les rendre plus sûres. De même que les points disposés sur un papier n'évoquent des figures prévisibles que s'ils sont en nombre restreint, de même l'analyse, en fragmentant la phrase complexe, réduit les possibilités des associations sur lesquelles l'activité mentale travaille avec plus de bonheur; le numérotage, pendant un certain temps au moins, dirige encore ces associations à l'intérieur de limites imposées, celles des propositions, qu'il reste évidemment à relier, et nous avons vu que cette liaison logique des groupes était plus difficilement perçue que le contenu brut des groupes. C'est ainsi

mathématique prendre une tournure absurde, un thème latin ne pas tenir debout; c'est que le sujet ne se rend pas compte de ce qu'exprime un langage dont il croit user, et dont il n'use qu'en apparence.

que la pratique à peu près mécanique d'une analyse amène l'enfant à la démonstration rigoureuse, sinon en Sixième, du moins plus tard. Car cette analyse doit revêtir une forme pratique et adaptée aux possibilités des élèves; elle ne doit pas être un véritable trompe-l'oeil pour le correcteur; et, avant d'être un mode de justification du sens trouvé, elle doit être un procédé d'investigation: ce sont là deux opérations fort différentes, et, dans la pédagogie de la version, singulièrement confondues.

Nous nous sommes étendu sur ce procédé d'analyse en raison d'abord de son caractère pratique, mais surtout parce qu'il nous a paru plus adapté que d'autres aux réalités psychologiques. Il ne sacrifie ni l'intuition à l'analyse, ni l'analyse à l'intuition, l'une et l'autre sont indispensables, quoique à des titres différents. L'analyse sans l'intuition n'aboutit pas. Mais rares sont les sujets chez qui une sensible déficience de l'intuition et de l'expression verbale est observable, élèves consciencieux à qui il faut dire de "deviner"; en revanche, l'intuition sans l'analyse ne produit que des éclairs passagers. Si le maître insiste si fortement sur l'analyse, c'est qu'elle peut faire l'objet d'un enseignement. Ne pourrait-on cependant développer l'intuition ? Quand nous lisons telle phrase de César: "Ac fuit antea tempus cum Germanos Galli virtute superarent [...]" (B.G., VI, xxiv), nous pouvons saisir le sens d'emblée, sans même que l'idée du contresens ("lès Germains surpassaient les Gaulois") vienne nous effleurer; mais la même phrase offerte à un débutant de vingt ans, à qui nous demandons de dire immédiatement le premier sens qui lui venait à l'esprit, s'est trouvée aussitôt comprise par lui à l'inverse de ce qu'elle dit: la connaissance théorique des désinences des noms Germanos et Galli ne primait pas encore chez ce sujet l'habitude acquise de voir dans le premier nom plutôt un sujet, et il projetait automatiquement les mots latins dans un schème syntaxique français. Entre le latiniste un peu exercé et le **débutant**, la différence tient surtout à ce que la lecture du premier est une lecture courante, "est l'appréhension immédiate d'ensembles

organisés, reconnus par leur structure plutôt que par leurs éléments" (104). Et c'est bien à cela que devrait aboutir l'étude élémentaire du latin, à cette lecture courante dans laquelle analyse et intuition sont fondues et associées en une pensée directe du sens. A ce stade, auquel il faudrait tout de même parvenir, auquel certaines méthodes voudraient d'emblée introduire les commençants (105), l'intelligence du texte se rapproche beaucoup de celle d'un message énoncé en morse par des lecteurs au son exercés. Les anticipations ne torturent plus le texte, elles se plient à sa pensée; la lecture est une prise de conscience. L'éducation de l'intuition par l'analyse nous semble nécessaire pour en arriver là. A la vérité, l'intuition est difficile à gouverner, et la forme d'analyse que nous proposons tend plutôt à diviser son champ d'action en menus secteurs successifs où sa force sera utilisée au mieux. Car, cette intuition, on ne peut l'ignorer ou la proscrire sous le nom de "devinette", mais il faut s'en servir: de notre gré ou non, les élèves l'utiliseront. Ce ne serait pas d'une pédagogie rationnelle que de vouloir bannir de l'esprit du sujet à instruire, sous prétexte de méthode, tout schéma mental, alors que la marche normale de l'esprit dans la découverte du sens est de partir de ce schéma, et que nous avons vu le parti qu'en tire à l'occasion un adulte grâce à une expérience plus riche des associations possibles.

Quoique cette méthode nous ait donc paru, à l'expérience, la plus pratique, la plus universelle, propre aux meilleurs

(104) P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, p. 97.

(105) Par exemple Most-Coulombe, Le latin vivant par la méthode naturelle, Presses de l'université Laval, Québec, 1961. La méthode est d'origine américaine: texte de William G. Most traduit et adapté par Victor Coulombe. Nous l'avons étudiée dans la revue L'Ecole (enseignement littéraire, cycle d'observation et classes de Quatrième et Troisième), 22-9-62 et 6-10-62, p. 7-8 et 55-56, sans plus nier nos sympathies que notre défiance.

comme aux faibles, il y a cependant mieux. L'idéal ne serait-il pas que le texte fût compris au fur et à mesure de son déroulement ? N'en est-il pas ainsi en français même ? N'avons-nous pas vu des sujets, à qui on lisait un texte français en construction latine, saisir le sens de groupes de mots avant de le posséder dans sa totalité ? N'en avons-nous pas vu d'autres comprendre largement à première lecture un texte latin assez développé ? Supposons l'élève sûr d'un vocabulaire suffisant, de la morphologie et des éléments nécessaires de syntaxe; qu'à l'apparition de chaque mot latin il réfléchisse à la nature et à la forme de ce mot, à ce qu'il explique du contexte antérieur, à ce qu'il fait prévoir comme suite: d'étape en étape, avant même la fin de la phrase, le sens d'un groupe de mots apparaît, puis d'un autre, et ainsi de suite, jusqu'à la fin de la période, si longue soit-elle. Et cela est infiniment plus naturel.

En français même, les fonctions des mots et le sens de la phrase qu'on entend ou qu'on lit se précisent progressivement; nous y sommes si habitués que nous ne le remarquons pas: nous évoluons dans les schèmes syntaxiques du français comme dans les aîtres d'une habitation familière. Mais lisons lentement une phrase telle que celle-ci: Le soir - arriva - un messenger - soudain - fut entendu - l'appel des assiégés; les mots soir, messenger, soudain, prendront tour à tour diverses valeurs avec des changements d'interprétation. On comprendra sans doute d'abord: a) Le soir arriva; puis: b) Le soir, arriva un messenger; puis: c) Le soir arriva; un messenger soudain fut entendu; enfin: d) Le soir, arriva un messenger: soudain fut entendu l'appel des assiégés.

De même, quand nous lisons cette phrase de Cicéron (Pro Sulla, 9): Ego tantis a me beneficiis in re publica positus, si nullum aliud mihi praemium a senatu populoque Romano, [...] nous nous attendons ici à une forme passive d'un verbe tel que dare, tribuere, mais voici la suite: nisi honestum otium, postularem, quis

non concederet ? Or l'apparition de postularem ne nous surprend ni ne nous déconcerte, nous comprenons sans besoin d'un retour en arrière: la phrase s'est achevée en prenant une forme définitive parmi d'autres possibilités latentes dont nous avons le sentiment confus. C'est là lire couramment: il ne s'agit pas du tout de "suspendre" son jugement jusqu'à l'apparition du verbe (106), mais de suivre le déroulement naturel de la phrase telle qu'elle se présente en se pliant aux réalités de sa structure (107).

Voilà donc une méthode plus souple, plus naturelle, qui, appliquée avec rigueur, mène à la lecture courante du latin (108). Elle nous paraît supérieure à tout autre. Mais il faut reconnaître ses difficultés pratiques: tout le tra-

(106) Voir page 474, note 58.

(107) Woodworth, professeur à l'Université de Columbia, résumant des travaux de Judd et Buswell (en 1922), écrit que "quelques étudiants américains lisent "réellement" le français, mais on ne trouve pas de preuve d'après leurs mouvements oculaires qu'ils fassent autre chose que déchiffrer le latin", et, d'après des travaux de Futch (en 1955), "que la difficulté pour le latin se trouve moins dans l'ordre particulier des mots que dans les terminaisons qu'on doit soigneusement examiner. Les débutants font beaucoup de mouvements régressifs, mais les étudiants spécialisés en latin arrivent à lire de façon suivie, bien qu'assez lentement." (Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, 2 vol., traduction d'après la 4^e édition américaine par D^r André Ombredane et Irène Lézine, P.U.F., 1949, p. 993.) Il nous semble que ces remarques ne sont pas particulières au latin, et pourraient s'appliquer, en moindre partie, à la lecture de l'allemand par un lecteur français.

(108) Cette méthode est celle de "l'analyse anticipative" (nous préférierions dire "progressive") de P. Crouzet et G. Berthet, Méthode latine et exercices illustrés, Privat et Didier, Toulouse et Paris, 16^e édition, 1924 (la préface est

vail d'analyse restant mental ordinairement, le professeur, pour un travail écrit, ne possède plus aucun moyen de vérification ni de correction de ce qu'a fait l'élève, et l'on peut toujours craindre que celui-ci ne perde le contrôle de sa direction, à peu près comme un conducteur novice grisé par la vitesse d'une voiture trop puissante. Elle réussit avec des sujets pris individuellement, et très sûrs de leurs connaissances et consciencieux, ou avec de petits groupes; elle peut aussi profiter, nous l'avons constaté, à un sujet intuitif que rebute la présentation systématique d'une analyse. La meilleure méthode est peut-être là; mais, comme une méthode ne vaut que par celui qui l'emploie, celle-ci peut ne pas convenir dans la plupart des cas ordinaires de nos classes (109).

datée de 1904), p. 123; elle y est empruntée à W.-G. Hale, professeur de Cornell University, L'art de lire le latin, traduit par J. Keelhoff, Mons, 1891. Nous lui avons ajouté quelques éléments personnels, et l'avons exposée avec un exemple dans nos Exercices, versions et thèmes latins pour les classes de Quatrième et Troisième, Editions de l'Ecole, 1960, p. 255-258, et aussi dans nos Versions latines pour la Seconde et pour les classes de Première et Terminales, Editions de l'Ecole, 1965, p. 7-10. Les auteurs dont nous nous inspirons semblent penser qu'il y a une véritable opposition entre cette méthode et le mot à mot: nous ne le pensons pas, ce sont seulement deux manières de présenter les mêmes faits.

(109) On a vu un exemple de cette méthode, p. 410 et suiv., pratiquée par un élève de Troisième. Nous croyons devoir limiter notre exposé sur les méthodes de version latine: l'essentiel était de montrer l'importance du recours à l'analyse et à l'intuition, ce qui est généralement mal dégagé. Il nous semble que toutes les autres "méthodes" qu'on nous citera ou bien sont des recettes grammaticales, ou bien s'apparentent suffisamment à celles que nous avons décrites pour qu'on ne nous reproche pas de graves omissions.

En définitive, une méthode de version vaut dans la mesure où elle permet et oriente l'intuition, et cela sans altérer outrageusement le texte latin sous prétexte de construire. Une méthode est efficace si elle provoque la formation de schémas utiles et d'associations justes dans une objectivité qui, sans gêner l'activité mentale, soumet l'intuition aux données réelles du texte. Nous voilà bien dans cette voie moyenne souhaitée après une audacieuse tentative pour former les esprits à l'appréhension directe du texte (110). Il s'agit bien d'utiliser toute la puissance de l'intuition personnelle, essentiellement subjective, dans le cadre des réalités objectives, ce que font spontanément les meilleurs sujets (111).

L'élève moyen, nous l'avons vu, éprouve ici une véritable difficulté: il projette dans le texte ses propres anticipations, et moule au besoin la réalité sur l'hypothèse. Pour l'inciter à faire la critique de ses schémas directeurs, au lieu de les laisser se cristalliser, un excellent procédé, c'est le travail à deux. Naturellement, il s'agit d'un véritable travail en équipe, dont un simple partage des tâches matérielles, l'un écrivant l'analyse, l'autre ébauchant la traduction, ne serait qu'une parodie. Alors, en version, l'attention portée à l'analyse est doublée, les schémas d'interprétation sont confrontés; le premier résultat est une contrainte à l'objectivité: pour se mettre d'accord, il faut bien revenir au texte. Aussi le travail n'ira guère plus vite: au contraire, le rythme est plutôt ralenti par l'obligation faite à chacun, en cas de désaccord, de convaincre son coéquipier. Voilà ce que nous avons constaté d'une façon générale. Peut-on serrer de plus près la question, apprécier plus rigoureusement les résultats? Oui, sans doute; mais l'expérimentation est ici fort difficile,

(110) Voir p. 555-556, l'expérience de l'Ecole des Roches.

(111) Par exemple Fan (F, Sixième), p. 538-539, ou Den (G, Troisième), p. 409-414.

car il faut laisser aux équipes toute liberté de se former ou de se dissocier, et qu'une comparaison devrait confronter non pas simplement les résultats des sujets qui auraient travaillé en équipes et ceux des autres (112), mais le progrès réalisé en version par chacun des sujets qui se seraient soumis à l'un ou à l'autre mode de travail exclusivement. Nous n'avons pas, présentement, le moyen de fournir des graphiques rigoureux; mais l'expérience faite au cours de bien des années nous paraît très encourageante.

Nous voici au terme de cette étude d'une pédagogie de la version. La conclusion, c'est qu'on va au vrai avec toute sa culture, tout son savoir spécialisé, et aussi ses intérêts. C'est qu'interpréter le texte d'un auteur, c'est, dans une certaine mesure, le réinventer, à peu près comme l'étudiant en physique refait l'expérience et retrouve la loi du savant. Une conséquence dont l'évidence devrait frapper tous les enseignants, c'est qu'un texte de version doit être à la portée des élèves: on ne traduit pas bien un rapport scientifique sans être au courant des faits scientifiques, un texte philosophique sans être un peu philosophe. C'est une chose à laquelle on ne pense pas assez, et l'on offre à traduire à des enfants encore jeunes des textes qui sont pour eux des énigmes, parce qu'ils dépassent trop leur expérience de la vie.

Voici, par exemple, le début d'une version latine proposée en Cinquième.

(112) Si l'on se contentait de cela, ce serait facile. Par exemple, en nous tenant aux notes de devoirs faits dans des conditions de surveillance suffisantes de février à juin par un groupe de dix-sept élèves de Cinquième, autorisés à former à leur gré des équipes de deux, nous avons trouvé une moyenne de 10,5 sur 20 pour les versions faites par les sujets quand ils travaillaient isolément, de 12,8 dans le travail en équipe; pour les thèmes, même variation de 8,5 à 10,5. Nous reviendrons, dans notre dernier chapitre, d'une façon plus générale, sur la question pédagogique du travail en équipe.

Sacrilèges de Denys le tyran. - Dionysius, Syracusanus tyrannus, audacissimae impietatis fuit. Cum fanum Proserpinae Locris expilavisset, navigabat Syracusas; et, cum secundissimo vento cursum teneret, ridens: "Videtisne, inquit, amici, quam bona a diis immortalibus navigatio sacrilegis detur ?" (D'après Cicéron.)

Même après correction de la traduction, la grande majorité des élèves de Cinquième ne comprennent pas ce **texte**: nous l'avons constaté à plusieurs reprises. Il suffit, pour s'en rendre **compte**, de poser quelques questions comme celles-ci: "Denys croit-il à l'existence des dieux ? S'il y croit, les redoute-t-il, et pourquoi ? S'il n'y croit pas, pourquoi dit-il que ces dieux lui assurent une heureuse traversée ?" Entre autres difficultés (par exemple, celle du sens du mot "sacrilège", de sacrilegus et non de sacrilegium, mais la forme du nom français est unique), le caractère sarcastique du propos impie, peut-être tenu par Denys pour rassurer ses compagnons, le rend à peu près intelligible à l'âge des enfants auxquels le texte est proposé, tout comme le fameux vers de La Fontaine: "La raison du plus fort est toujours la meilleure."

C'est ainsi qu'un **texte** apparemment facile peut n'être pas à la portée des élèves auxquels on le donne à traduire; le fait est plus fréquent qu'on ne pense. Or, comprendre le langage, "c'est comprendre au moyen du langage" (113). Les auteurs latins n'ont pas écrit pour des enfants, pas même Phèdre ou Népote; composer un recueil de textes latins authentiques destiné à des débutants est une gageure, un certain nombre d'auteurs l'ont tentée (114), nous ne croyons pas qu'aucun ait encore vraiment réussi. Les

(113) H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 441.

(114) Nous-même avons essayé en composant un recueil de vingt fables choisies de Phèdre présentées dans l'ordre de

meilleurs auteurs, pour l'étude par des jeunes d'une langue étrangère, sont ceux qui ont écrit pour la jeunesse; et même, pour que le jeune lecteur français ne soit pas arrêté trop souvent, il faudrait choisir des textes un peu au-dessous de son âge. Mais, si l'on dispose ainsi de contes de Grimm comme textes d'une seconde année d'allemand, l'équivalent n'existe à peu près pas pour le latin. Et c'est là l'excuse, pensons-nous, de ceux qui croient devoir composer des textes latins pour débutants (115).

L'avantage des textes latins ainsi composés, c'est d'être adaptés aux connaissances réelles des élèves (116). Dès qu'on veut s'en tenir aux textes authentiques, il n'est presque aucune page d'auteur qu'on puisse proposer à des élèves avant deux années d'étude. Alors ou bien on multiplie les notes destinées à les tirer d'affaire (117), ou

leur difficulté croissante avec le vocabulaire en regard (Editions de l'Ecole, Paris, 1951). Il s'agit là de récits fort courts en général, et nous avons eu recours çà et là à quelques artifices.

(115) Telle est notre Collection "Doceo narrando - disces legendo" (Editions de l'Ecole), textes variés de difficulté graduée avec le vocabulaire en regard. Nous suivions l'exemple de Melle A.-M. Guillemin, dont le Lucius et Quintus (Hatier), épuisé, n'est pas réédité, on peut se demander pourquoi.

(116) Nous supposons que l'auteur les a composés pour une vraie classe et essayés avec de vrais élèves. Ce n'est pas toujours le cas: il faut le déplorer, et s'élever contre l'abus des conseils pédagogiques et des ouvrages d'enseignement conçus hors d'une véritable expérience.

(117) Dans la version intitulée Sacrilèges de Denys le tyran, dont nous citons le début un peu plus haut (p. 575), texte extrait des Exercices latins de Cinquième de H. Petit-mangin (J. de Gigord, 1^{re} édition, Paris, 1943), n° 60, l'auteur signalait de traduire les verbes au subjonctif

bien on laisse l'élève se débattre au milieu de constructions syntaxiques qu'il ignore. Les notes ne peuvent que traduire ou expliquer. Dans le premier cas, elles nuisent aux progrès de l'élève: ainsi l'animal qu'on guide dans un labyrinthe apprend moins vite à le parcourir que si on le laisse seul trouver son chemin (118). Dans le second cas, elles sont rarement comprises: le problème est alors incompréhensible, comme celui des cages d'où l'animal ne sortira qu'en déclenchant un mécanisme en grande partie caché; c'est le hasard des associations qui décidera de la réussite: le travail cesse en grande partie d'être intelligent, car un hasard heureux n'aide l'intelligence que si son apport est compris (119). Une version latine, nous l'avons vu, est une épreuve scolaire très complexe d'intelligence, plus universelle, comme tout problème de langage, qu'un problème de géométrie, encore qu'un peu spéciale cependant, mais elle devrait ne présenter aucune difficulté grammaticale que l'élève ne connaisse, sous peine de changer de caractère. Chose curieuse, ce principe, qui semble aller de soi dans l'enseignement des mathématiques, a besoin d'être rappelé à propos de celui du latin: c'est que, justement, la découverte du sens en version ne tient pas uniquement à l'étendue des connaissances grammaticales. Il reste que le professeur de latin, comme celui de mathématiques, ne peut se contenter de constater que l'élève a trouvé la solution; il doit

exilavisset, teneret, detur, par l'indicatif sans justification. Dans une édition suivante, la subordonnée conjonctive cum fanum Proserpinae Locris exilavisset était remplacée par l'ablatif absolu fano Proserpinae Locris exilato: on peut préférer la première rédaction.

(118) P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, p. 59-60.

(119) P. Guillaume, La psychologie de la forme, Flammarion, Paris, 1937, p. 171: "Un accident heureux n'est un secours que si sa portée est comprise."

exiger la démonstration rigoureuse de la valeur de cette solution. En latin, la démonstration se fonde essentiellement sur l'analyse et la grammaire.

Notre propos était d'étudier comment on découvre le sens d'un texte; l'art de traduire, auquel il importe de former les élèves, dépasse l'objet de notre recherche: c'est une question beaucoup plus générale, qui relève de toute une éducation littéraire. Un cas cependant doit retenir notre attention ici, celui de l'incapacité du sujet à exprimer ce qu'il a tout de même compris, ou, inversement, celui du sujet qui traduit exactement et ne comprend cependant pas ce qu'exprime le texte.

Quand un élève remet une traduction inintelligible, il n'est pas certain qu'il n'a rien compris; il peut avoir manqué seulement de moyens d'expression.

Lac (G, 12 ans 2 mois, Sixième) vient de faire une petite version intitulée Crésus et Solon. Voici le début du texte et celui de sa traduction:

Croesus ex omnibus
regibus antiquis divi-
tissimus, postquam So-
loni viro sapienti di-
vitias suas ostenderat,
eum interrogavit:
"Quid de divitiis meis,
amice, putas ?"

Crésus très riche in-
terrogea sur tous les an-
ciens rois après qu'il
montrait ses richesses au
sage Solon: "Lesquelles
vois-tu, mon ami, au su-
jet de mes richesses ?"

Mais voici le début de son récit oral quand nous lui demandons de raconter l'histoire: "Crésus était très riche, plus que tous les autres rois anciens. Crésus interrogea Solon sur ce qu'il pensait de ses richesses."

Sav (G, 12 ans 11 mois, Cinquième) traduit la phrase: At ille naufragus eum a quo servatus erat in jus vocavit. Après une analyse correcte, il s'efforce de traduire: "Mais ce naufragé appela... l'ap-

pela en justice... par qui il avait été sauvé", et il remarque: "Ça ne va pas." Nous lui demandons ce qu'il a compris: "Eh bien, dit-il en quittant des yeux le texte, il appela en justice celui par qui il avait été sauvé." Sav a donc très bien compris; mais, en voulant traduire, il ne pense pas que eum peut se rendre par celui, pronom qu'il emploie dès que son langage devient naturel; et le voilà arrêté, tout prêt à composer une phrase gauche et à tout le moins obscure.

Beau (G, 18 ans 3 mois), élève de Première, faible en classe, nullement inintelligent par ailleurs, nous apporte sa version: c'est, dans Tite-Live (IX, xxx), le récit de la grève des joueurs de flûte. A première lecture, nous éprouvons aussitôt l'impression qu'il n'a rien compris encore, que ce sont là des non-sens, des mots sans suite. Nous l'interrogeons: "Cela a marché ? Vous avez compris l'histoire ? - Oh! oui," répond-il, et il nous la raconte très exactement: il a parfaitement saisi le sens du texte, et n'a écrit que des phrases à peu près inintelligibles.

Défaut d'expression écrite n'est pas toujours défaut d'intelligence (120). Mais voici le cas exactement inverse. L'élève peut traduire d'un bout à l'autre une phrase correctement sans en percevoir le sens (121).

(120) Qu'on réfléchisse aux conséquences de cette constatation, en particulier à la valeur de la plupart de nos examens. Il y a des cas de sujets remarquables évincés à tout examen pour une difficulté de ce genre, ou simplement orthographique.

(121) La phrase n'est pas comprise du seul fait que chaque mot est connu. Cf. P. Guillaume, Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant, dans le Journal de Psychologie, 15-1-27, p. 13-14: tel enfant connaît "brosse" et "chapeau", comprend quand on lui dit: "Mets le chapeau", etc., mais non: "Brosse le chapeau." De même Phil (G, 1 an 4 mois) comprend les mots "bâton" et "donne", mais non d'emblée la phrase: "Donne le bâton", dans sa totalité, il faut la décomposer pour obtenir l'acte.

Deb (G, 14 ans), élève de Quatrième, traduit un passage de Sénèque; voici la dernière phrase du texte telle que son livre la lui fournit: Caesar agellos, in quibus vicinalis via causa litium fuerat, militi suo donavit. Il vient nous expliquer qu'il ne comprend pas cette phrase. Nous vérifions sa traduction. Il la donne lentement, mot à mot: "César... donna... à son soldat... les petits champs dans lesquels... un chemin vicinal... avait été... la cause... du procès. - C'est très bien traduit," disons-nous. Il ouvre de grands yeux: "Mais qu'est-ce que ça veut dire ?" Dès les premiers mots d'explication, il comprendra; mais la traduction réalisée ne lui avait pas donné le sens d'emblée.

Chal (F, 14 ans), élève de Troisième, traduit ce passage de Cicéron sur Régulus: Reddi captivos negavit esse utile: illos enim adulescentes esse et bonos duces. (Une note suggère de supposer dixit.) Elle traduit: "Il dit qu'il n'était pas utile de rendre les prisonniers; il dit que ceux-ci étaient des jeunes gens et de bons chefs." Et, ne comprenant pas, elle vient demander ce que cela veut dire. On lui propose de comprendre illos comme illos captivos, de traduire duces par "officiers": cela ne change rien à sa perplexité, la phrase lui semble inintelligible.

Bes (F, 19 ans 11 mois), élève de Propédeutique, lit ces vers de Virgile (Géorgiques, IV, 504-505):

Quid faceret? Quo se rapta bis conjuge ferret?
Quo fletu Manes, quae numina voce moveret ?

"Par quels pleurs pouvait-il toucher les Mânes ?" traduit-elle; puis, embarrassée, elle avoue n'avoir pu rendre la suite (c'est un texte qu'elle a préparé): "Il faudrait le passif, moverentur," dit-elle. Nous lui faisons analyser quae, ce qu'elle fait très cor-

rectement; elle voit le rapport de quae avec numina, et reconnaît en ce dernier nom, puisque le verbe est au singulier, un accusatif. Mais le sens lui échappe. "Traduisez, disons-nous, mot pour mot." Elle le fait: "Quelles divinités... pouvait-il toucher... par sa voix ? - Eh bien, demandons-nous, cela a-t-il un sens ?" Alors elle découvre le sens, mais avec peine. C'est qu'il lui fallait se dégager d'une impression première, qui impliquait obscurément, mais tyranniquement, une autre relation que la véritable entre les mots, de sorte que, ceux-ci assemblés exactement, le sens n'était pas perçu.

A une cinquantaine d'élèves de troisième (garçons), nous donnons la version suivante (122).

Comment Duilius fit sortir sa flotte d'une souricière. - C. Duilius consul, in portu Syracusano, quatenus intraverat, objecta ad ingressum catena clausus, universos in puppim retulit milites, atque ita resupina navigia magna remigantium vi concitavit. Levatae prorae super catenam processerunt: qua parte superata, transgressi rursus milites proras presserunt, in quas versum pondus decursum super catenam dedit navibus.

Avec la traduction, nous demandions, à part, une explication écrite et un croquis de la manœuvre à l'appui. Les copies une fois corrigées et classées, nous avons examiné les éclaircissements joints. Or il nous a fallu constater que les auteurs des copies les plus mauvaises avaient exactement compris la manœuvre du consul, et que ceux de copies beaucoup mieux notées commettaient de graves erreurs, comme celles de supposer une descente à terre de l'équipage ou le passage du navire sous la chaîne, ou la rupture de l'obstacle, ou encore que le consul avait lui-même

(122) Le texte est de Frontin, Stratagèmes, I, v, 6, mais nous le citons tel que le donnait le recueil d'exercices des élèves. Voir ci-dessus, p. 409.

tendu la chaîne par mesure de protection. En relisant ces copies, cependant, il ne nous parut pas possible dans leurs expressions de relever aucune trace de ces erreurs.

Ainsi le rapport entre ce que les élèves ont compris et ce que leur traduction exprime n'est pas rigoureux. Certes, le correcteur d'un examen ne peut faire autrement que d'apprécier la copie telle qu'elle se présente sous ses yeux: et il a raison, puisqu'il note une traduction, c'est-à-dire la transposition en français d'un texte latin, et qu'il s'en tient à la valeur expressive des équivalents proposés. Mais le professeur, s'il a le souci de connaître ses élèves, ne peut se contenter de lire la copie; c'est le brouillon observé pendant son élaboration, ce sont les explications libres des élèves qui le renseignent (123). Et nous avons vu, nous voyons ici encore qu'il aura bien des occasions d'être surpris.

Si la version latine est pour l'élève une tâche si complexe, que dire de celle qui incombe au professeur ? En vérité, certains nous rétorqueront: "On n'a pas besoin de tout ça pour faire faire une version latine !" Non, sans doute, ou du moins pas le détail de ces mécanismes psychiques, qui, après tant d'observations et d'analyses, ne laissent pas d'être encore obscurs. On n'a pas non plus besoin de savoir comment fonctionne un moteur à explosion pour obtenir le permis de conduire en France, ni même pour enseigner à l'obtenir; mais cela ne nuit pas, au contraire, et il vaut mieux tout de même avoir une idée exacte du mécanisme pour ne pas demander à la machine ce qu'elle ne peut donner.

Alors, nous semble-t-il, on découvre mieux la valeur de l'exercice de version latine. Sans grandes phrases

(123) On voit combien la suppression totale à certains examens d'une épreuve orale diminue la valeur probante de l'examen.

sur le classicisme, sur les langues mères de notre civilisation, sur le latin véhicule des idées générales, nous avons découvert qu'une version latine bien faite est une sorte de test d'intelligence et suppose une profonde culture, que les mécanismes intellectuels mis en oeuvre ne fonctionnent correctement qu'à la condition que l'esprit fasse preuve d'une objectivité qui est une première maîtrise de soi. On a, certes, pu dire bien du mal de la version latine (124): mais ne convient-il pas, justement, par une meilleure prise de conscience de ce qu'elle est, de mieux comprendre son utilité et de permettre à l'élève d'y mieux réussir ? Le seul fait que nous allons au sens du texte avec tout le contenu de notre psychisme, conscient ou inconscient, savoir et volonté, puissance d'imagination et objectivité patiente, donne à cet exercice, bien mené, un caractère hautement éducatif, à son résultat une grande signification.

(124) Cf. au début de ce chapitre, p. 580, note 1.

V

ASPECT GRAMMATICAL DU THEME LATIN.

Sommaire

I. Le thème de l'écolier: l'analyse. - Le thème n'est pas l'envers d'une version. Préférez-vous faire un thème ou une version, et pourquoi ? Comment l'impression des élèves évolue avec leur âge: la préférence pour le thème peut refléter une confiance absolue dans la valeur des règles de grammaire. - Analogie de la version avec la réception, du thème avec l'émission en morse. - Le thème scolaire étroitement associé à la connaissance de la grammaire. Rôle primordial de l'analyse "grammaticale" et "logique" et de l'application de règles de grammaire. - La traduction peut être manquée parce que le **texte** français n'est pas exactement compris. Rapport entre l'intelligence du texte et son analyse: cas où le texte est compris globalement et où l'analyse est inexacte. Erreurs de ce genre: le nom représenté par le pronom est mal identifié; les fonctions des mots et des propositions sont noyées dans une perception synchrétique de la proposition et de la phrase. Perception du rapport de causalité: causale et consécutive; processus de la confusion. - La pensée et la forme qu'elle revêt: l'élève analyse souvent en constatant la pensée, alors qu'on attend qu'il rende compte de la forme. Comment l'élève est alors tenté de s'en tenir à l'observation de critères **formels**: forme d'une question posée, place du mot, présence de mots-outils grammaticaux; habitudes malencontreuses ainsi contractées. - L'inutile subtilité dans l'analyse; le verbalisme creux. La terminologie communément usitée est-elle intelligible pour l'élève ? Exemples. L'opposition du "sujet" et de l' "objet" n'est-elle pas plus philosophique que linguistique ? L'analyse est-elle autre chose qu'un étiquetage en vue de la traduction ?

II. Le thème de l'écolier: étude de l'application de quelques règles de syntaxe dans la traduction. - Comment l'élève utilise-t-il l'analyse pour traduire ? Quelques exemples

typiques. a) Emploi du nominatif pour le sujet postposé et pour l'attribut du sujet. Pourcentages d'erreurs. L'élève a-t-il le sentiment vrai de la fonction ? A quoi réagit-il en cas de réussite ? b) Construction du second terme de comparaison: difficulté éprouvée par certains sujets quand la règle offre une option conditionnée. c) Analyse du complément de lieu: distinction difficile des relations spatiales en rapport avec le moment où est située l'action, du sens formel et de la situation réelle. Les valeurs des cas; difficulté pour le débutant d'en avoir une vue d'ensemble; il s'élève avec peine du détail à une synthèse, et celle-ci, offerte prématurément, est inutilisable. d) Règles d'accord. Qu'est-ce qu'un accord ? Les accords en dehors des habitudes sensori-motrices: les relations ne sont pas senties. e) La proposition infinitive après un "verbe d'opinion": tendance à juxtaposer mots latins et mots français, d'où le sujet mis à l'accusatif suivi du verbe à l'indicatif. Les complétives en général: emploi de l'infinitif et du subjonctif; étude comparative des réussites. Explication des différences: la phrase française demeure présente comme une substructure difficilement et artificiellement remaniée de la phrase latine. Comparaison de l'assimilation des complétives avec celle de la valeur des circonstancielles causales. f) Les règles d'emploi du réfléchi dans la proposition simple et dans la phrase complexe: valeur d'un procédé concret de justification. - Comparaison des règles les mieux assimilées et des règles les moins bien assimilées: caractères des unes et des autres. - Les applications des règles sont-elles mieux réussies dans des phrases courtes détachées que dans un texte suivi ? Expériences à ce sujet et conclusion.

I. LE THEME DE L'ECOLIER: L'ANALYSE.

Les mots "version" et "thème" constituent un couple: l'un appelle l'autre, comme s'ils étaient antonymes. Faire une version latine, c'est traduire du latin en français; faire un thème latin, c'est traduire du français en latin: ces deux

définitions simplistes donnent le change, et l'on risque de voir dans l'une des opérations l'inverse de l'autre, et rien de plus. Cette impression première est très inexacte. On s'en rendra déjà compte si l'on substitue tout simplement aux mots "latin" et "français" les termes de "langue étrangère" et "langue maternelle". Quand nous avons étudié, à propos de la connaissance du vocabulaire latin, l'association des mots latins aux mots français, nous avons constaté l'existence d'une "pente", et nous avons conclu que traduire le mot E par le mot M et traduire le mot M par le mot E sont deux opérations mentales différentes dans leur essence même. Il en est de même naturellement pour la traduction du texte d'une langue étrangère dans notre langue maternelle et pour l'opération inverse. Le promeneur, dira-t-on, qui va d'un point A à un point B, puis de ce point B au point A, fait le même parcours. Supposons en effet le terrain sans pente, parfaitement uni, également éclairé. Mais ce promeneur est un être vivant, une entité psychique soumise à des lois de sa nature: quand il va de A en B, par exemple, il marche droit devant lui; et sa manière de marcher sera bien différente si, pour revenir de B en A, il ne fait pas demi-tour, mais effectue le même parcours à reculons. Ainsi le traducteur, qu'il fasse un thème ou une version, à moins d'être réellement bilingue, n'est pas un point mobile qui circule indifféremment dans l'une et l'autre direction; c'est une intelligence qui porte en soi son principe moteur, et ce principe moteur utilise des mécanismes préalablement montés **non** ou difficilement réversibles. Ou, si l'on préfère, disons, en bannissant les comparaisons, que le thème participe à un effort d'expression, et que "le système moteur des signes est plus difficile à manier que le système perceptif" (1).

Thème et version sont si peu deux opérations symétriques, le retournement l'une de l'autre, que l'élève éprouve en face de chacun d'eux une impression très différente et généralement susceptible d'évolution. "Préférez-vous faire un thème ou une version ? Lequel est le plus facile ? Pourquoi ?" A ces

(1) H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 282.

questions (2), que nous avons souvent posées à divers groupes d'élèves, garçons et filles, au moins jusqu'en Troisième, parce qu'au-delà le thème est trop peu pratiqué dans les classes pour que la comparaison puisse légitimement se faire, nous avons obtenu des réponses assez significatives. En Sixième, le thème est plus généralement préféré (3): les arguments en sa faveur sont principalement qu'il est plus simple, plus clair que la version; l'analyse faite, on mettra toujours quelque chose, tandis qu'en version, l'analyse même bien faite, on peut (nous l'avons vu en effet) demeurer embourbé. En Cinquième, le sentiment évolue, et, en Quatrième et en Troisième, la version est hautement préférée au thème. Certains élèves préfèrent encore le thème: simplicité relative d'une tâche qui n'exige qu'une application de règles (il s'agit évidemment d'un thème très élémentaire). La plupart préfèrent la version, en raison, disent-ils, d'une plus grande facilité et aussi de l'intérêt suscité par la découverte du sens. On voit que le principal argument en faveur soit du thème, soit de la version, reste le même: surtout une impression toute subjective de clarté, de sécurité, parce qu'on voit ce qu'on fait. Mais cette impression a passé d'un exercice à l'autre. L'élève de Sixième qui plonge dans une version a l'impression de pénétrer dans un brouillard, il n'est pas bien sûr du sens trouvé, ce qui n'est pas sans rapport avec la médiocrité de son sens critique dans l'utilisation des schémas qu'il se crée; le thème le rassure.

(2) "Préférez-vous faire une version ou un thème" et "lequel est le plus facile" ne sont pas des questions équivalentes. Environ un cinquième des sujets interrogés préféreraient l'exercice estimé "plus difficile" par eux-mêmes en le jugeant "plus intéressant".

(3) Voir ainsi J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, 2^e édition, Paris, 1920, p. 68. Dans une enquête faite probablement en 1912, sur trente élèves de Sixième, dix-neuf exprimaient leur préférence pour le thème, onze pour la version. Mais de ces chiffres, communiqués par un collègue, l'auteur ne tirait aucune conclusion.

L'élève de Troisième est plus à l'aise dans la version, parce que la découverte d'un sens lui inspire confiance grâce à un assouplissement des schémas directeurs, tandis qu'il ne se sent jamais certain de la valeur de ce qu'il a mis dans le thème. On voit que le retournement des préférences correspond à une maturation de la pensée dans le maniement de l'hypothèse qu'est toujours un schéma directeur pour la recherche du sens en version.

Mais, de plus, ne retrouvons-nous pas ici quelque chose de cette évolution de la pensée de l'enfant à celle de l'adulte sur la valeur des règles de grammaire ? Si ces règles sont absolues et contraignantes, elles sont aussi rassurantes; on joue le jeu régulièrement, on doit gagner, le thème est plus sûr que la version. En fait, au cours d'une enquête menée dans deux classes de Troisième, les sujets qui considéraient la valeur des règles de grammaire comme tout à fait relative étaient aussi de ceux qui préféraient la version; ceux qui tenaient la valeur de la règle de grammaire pour absolue, se partageaient en deux groupes, l'un préférant le thème, l'autre la version, comme si cette préférence pour la version apparaissait avant que le sujet se fût débarrassé de ses postulats inconscients sur la valeur absolue de la règle de grammaire. Nous ne pousserons pas plus loin: il y a là une part d'hypothèse, seules des enquêtes plus étendues pourraient démontrer s'il y a une réelle connexion entre les deux faits.

Il est cependant bien naturel que l'enfant préfère d'abord le thème à la version. C'est le fait de son égoïsme. Faire un thème, c'est partir de ce que l'on comprend d'emblée; faire une version, c'est sortir de ses habitudes de pensée pour se mettre au point de vue d'un interlocuteur: or le jeune enfant ne parvient pas à se mettre au point de vue d'autrui, il a une idée devant le texte, et son effort spontané consiste à plier le texte à cette idée plutôt qu'à se soumettre aux données. Dans le thème, la tâche consistera à **utiliser** assez mécaniquement (du moins dans le thème élémentaire) une série apprise de formes à l'aide d'un peu de

discernement, tâche qui ne répugne pas à la mentalité enfantine, avec le piquant romanesque peut-être de transposer un texte dans un chiffre un peu mystérieux: l'écolier qui écrit quelques premières phrases de latin éprouve un peu l'orgueil du maniement d'une langue secrète. Dans la version, il s'agit de dominer objectivement des faits donnés, et de prendre conscience de la pensée d'autrui. On voit que l'un est, psychologiquement, tout autre chose que l'autre. L'impression relative de facilité du thème au départ, de plus grande facilité de la version par la suite, est exactement celle que ressent aussi l'opérateur novice qui apprend à émettre et recevoir un message en morse: l'émission est un thème, la réception est une version; au début, on émet plus vite qu'on ne reçoit, la réception devient par la suite plus rapide (4). L'émission exige en quelque sorte l'épel des mots, tandis que la réception est réalisée de plus en plus globalement. Mais on conçoit que, devant une phrase latine, l'élève éprouve d'abord l'angoisse du lecteur au son novice qui entend des signes couler, et qui, en émettant un message à son rythme se sent bien plus à l'aise.

Le thème pourrait alors se définir comme une émission dans un nouveau système de signes d'une pensée préexistante exprimée dans un premier système; les lois de cette transposition sont les règles de grammaire. Ainsi réussite en thème et connaissance de la grammaire sont liées. C'est là un fait assez facile à constater: entre les résultats d'une épreuve de grammaire latine et ceux d'un thème latin (qu'on peut porter en abscisses et en ordonnées sur un graphique), on trouve une étroite association; la relation est beaucoup plus lâche entre les résultats de la même épreuve de grammaire latine et ceux d'une version proposée au même moment: nous avons vu, en effet, que la réussite en version, ou du moins la découverte du sens, dépend beaucoup de certains facteurs psychologiques, et non pas seulement de l'analyse et d'une connaissance approfondie

(4) Cf. P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, p. 99-101; Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, 2 vol., traduction d'après la 4^e édition américaine par A. Ombredane et I. Lézine, P.U.F., 1949, p. 229-230.

die de la grammaire. Du coup, par une nouvelle simplification abusive, on définit le thème par la version en les opposant l'un à l'autre: la version est réputée essentiellement un acte d'intelligence, le thème un pur exercice de grammaire, de cette grammaire qui serait moins une conscience des structures de la langue qu'une mémoire de règles menues et multiples. Faire un thème, c'est alors transposer un texte français en latin grâce à l'analyse et à l'application de règles bien sues: le fort en thème aura été d'abord un fort en analyse, et le professeur énonce volontiers comme un aphorisme ou un thème "se fait à coups de grammaire", formule entendue par nous-même écolier, qui évoque un travail de forgeron, la refonte d'une pièce qu'on bat sur une enclume. Ne discutons point cette conception pour le moment, voyons seulement ce qu'elle signifie et comment l'élève applique cette technique. Elle signifie que l'analyse logique et grammaticale permet de décomposer le texte, de découvrir des rapports entre lui et certaines constructions latines apprises sous formes de règles, après quoi l'élève opérera une transposition fondée sur l'analyse ainsi exploitée avec l'aide d'exemples, ou, éventuelle ent d'un texte à imiter (5).

Mais la première condition pour réussir vraiment un thème, ce n'est pas d'avoir bien fait son analyse grammaticale, mais, disons-le d'abord, d'avoir compris le texte français. De singulières fautes peuvent résulter d'erreurs sur le sens même du français (6).

(5) F. Charmot, L'art de se former l'esprit et de réussir au baccalauréat, 2 vol., de Gigord, Paris, 1932: "Faire un thème, c'est appliquer correctement des règles bien connues à des phrases calquées sur des exemples de grammaire. L'intelligence a peu de part à l'exécution de cette tâche; la grande ouvrière, l'unique ouvrière, c'est l'attention. Si l'on commet une faute, barbarisme ou solécisme, il n'y a pas d'excuse, pas de subterfuge: la règle connue, le texte français compris, le coupable est dénoncé: l'inattention!" (Tome II, p. 34.) On ne peut guère être plus catégorique; mais ces affirmations nous semblent manquer de nuances.

(6) Il est impossible de bien traduire un texte qu'on ne

Le texte suivant (d'après Cicéron) est proposé à traduire à des élèves de troisième.

Un certain Sicilien, à qui le juge voulait donner comme avocat de son affaire un de ses amis, homme fort sot: "Donne, je te prie, dit-il, celui-là pour avocat à mon adversaire; ensuite, à moi, ne donne personne !"

"Un de ses amis", c'est un des amis du juge, il faut donc unum ex amicis suis. Sur 52 sujets, dix n'ont rien mis comme possessif, ce qui n'est guère acceptable ici; quatre ont employé ejus et un autre ei par confusion entre deux formes casuelles; dix-huit ont employé suus, mais on peut alors se demander si tous ceux-là ont raisonné l'emploi du possessif réfléchi (car la tendance est d'employer suus automatiquement, il faut un certain effort pour mettre autre chose, nous l'avons constaté dans des cas analogues et y reviendrons). On voit de toute façon que le choix de ejus par plusieurs sujets suppose un contresens.

Nous donnons comme texte de thème, en troisième, la fable de La Fontaine intitulée La Mort et le Malheureux (Fables, I, xv). Pour ce vers: La Mort crut, en venant, l'obliger en effet, certains comprennent: "La Mort, en effet, crut, en venant, le contraindre à mourir", au lieu de "lui rendre effectivement service". La traduction ne peut qu'être manquée.

comprend pas exactement. Par exemple, la traduction d'un texte scientifique par une personne étrangère à ce dont il s'agit pourra contenir des absurdités. Un exemple frappant dont nous avons eu connaissance concernait une documentation industrielle: l'expression française "épuration azotée" (il s'agissait d'éliminer l'azote) avait été rendue en anglais par le traducteur, qui n'avait sans doute aucune idée de la question, par une expression qui supposait une addition d'azote. Le correspondant ne fut éclairé que par un chimiste, qui, cependant, commettait à l'occasion de lourdes fautes grammaticales.

Tol (G, 19 ans 1 mois), qui se prépare à un concours d'admission dans une grande école, traduit en thème un passage de Bossuet: "L'homme a presque changé la face du monde... Il serait superflu de vous raconter comment il sait ménager les éléments..." Il traduit mal ce passage, parce qu'il entend ménager les éléments comme user de ménagements avec les éléments, d'où sa traduction quomodo elementa curet, ce qui est un contresens.

Or, contrairement à ce qu'on serait tenté de croire, l'intelligence d'un texte et son analyse ne vont pas de pair. On peut reconnaître les fonctions grammaticales des mots d'une phrase dont le sens échappe, on l'a vu en version; on peut aussi percevoir le sens globalement: l'analyse n'est pas nécessaire pour entendre le texte, et, celui-ci exactement compris, celle-ci peut être inexacte d'une façon parfois surprenante.

Nous demandons à Grim (G, 11 ans 11 mois, Sixième) un exemple où le mot en ait une valeur pronominale. "Il lui en a donné," propose-t-il. Nous lui demandons à quoi se reconnaît cette valeur: or, selon lui, en désigne ici la personne à qui l'on donne.

Nous dictons à des élèves de Sixième quelques strophes d'un poème de Rostand:

[...] Oh! les beaux joujoux que personne
Ne leur paiera !

Et nous demandons d'analyser le mot leur. Sur quinze élèves qui ont précisé quel nom est représenté par leur (il s'agit d'enfants de familles peu fortunées qui regardent la vitrine d'un magasin de jouets), cinq disent que c'est joujoux. Ce ne sont pas des sujets faibles, au reste, et le sens général est indiscutablement compris. On voit d'ailleurs que joujoux est représenté dans la proposition par le relatif que.

Gny (F, 9 ans 11 mois, Sixième) analyse, pour la traduire, cette phrase: La cigogne invite le renard à souper et lui présente de la viande dans un vase à col étroit. Quoiqu'elle comprenne bien la phrase, elle fait

de lui un sujet. "Qui cela représente-t-il ? lui demandons-nous. - Le renard. - Qui présente de la viande ? - La cigogne." Alors elle fait de lui un "complément d'objet direct", fonction qu'elle attribue également à viande, et cela ne la gêne guère: le mot "objet" n'offre aucun sens pour elle comme pour bien d'autres écoliers à qui on impose son emploi.

Mar (F, 12 ans 2 mois, Cinquième), pour traduire: Deux associés promirent à un marchand qu'ils lui livreraient la peau d'un ours énorme, une fois reconnue la complétive, veut rendre le sujet de l'infinitive latine par sibi, en reportant sur ils l'impression, donnée par le pronom lui, qu'il faut un datif.

On pensera que les erreurs sont particulièrement fréquentes avec les pronoms; car, malgré la consigne donnée de substituer mentalement le nom au pronom à analyser, l'élève voit mal le nom dont le pronom, personnel ou relatif, tient lieu. Mais des erreurs analogues se trouvent dans l'analyse des noms.

Dans cette proposition: Comme l'ordre était exécuté par les gardes du magistrat, Lep (F, 10 ans 3 mois, Sixième), fait de gardes un complément du nom, ce qui est la fonction du nom magistrat.

Dans cette phrase d'un exercice latin: De joyeux murmures indiquent la joie de l'éléphant, Berth (G, 12 ans 7 mois, Sixième) analyse la joie "épithète", de l'éléphant "complément direct", d'où sa traduction: gaudium elephantum. Le nom joie et l'adjectif joyeux sont mal différenciés, et l'expression la joie de l'éléphant est comprise globalement.

Dans cette phrase: Un jour de fête, il rencontra un petit garçon qui avait un sifflet, et qui en tirait des sons dont le bruit vif et pressé le charma, Chom (G, 10 ans 9 mois, Sixième) analyse jour, Mont (G, 11 ans 6 mois, Sixième) analyse bruit comme des compléments de nom. Plus loin: Il offrit tout ce qu'il avait d'argent pour acquérir ce sifflet, Hur (G, 12 ans 1 mois,

Sixième) voit dans sifflet un complément de but,

Dans ce passage d'une fable de La Fontaine: Où serait le biquet s'il eût ajouté foi au mot du guet [...] ?

Bill (G, 11 ans 10 mois, Sixième) et Berth (G, 12 ans 6 mois, Sixième) font de biquet un complément de lieu.

On demande la fonction du mot ivre dans ce passage: Un jour qu'il était ivre... Tit (G, 10 ans 6 mois, Sixième) raisonne ainsi: "Quand était-il ivre ? Donc, ivre, complément de temps."

Le conte de La Barbe-Bleue s'achève ainsi: Elle en employa [...] le reste à se marier elle-même à un fort honnête homme qui lui fit oublier le mauvais temps qu'elle avait passé avec La Barbe-Bleue. Berth (G, 13 ans 1 mois, Sixième) et Bac (G, 12 ans, Sixième) font du dernier mot un complément de temps.

Leur effroi (celui des grenouilles) réjouissait le lièvre. Arl (G, 11 ans 9 mois, Sixième) et Pau (G, 11 ans 7 mois, Sixième), travaillant ensemble, font d'effroi le complément, de lièvre le sujet. "Qu'est-ce qui était réjoui ?" telle est la forme (défectueuse) de la question posée par eux, qui marque une confusion entre le sujet grammatical et le sujet du sentiment. De même, dans ce passage: Mariette, qu'épouvante non entrée soudaine, trois sujets sur quinze, en Sixième, font du relatif le sujet; mais aussi, parmi ces trois, deux font encore du nom entrée un sujet: fonction déterminée par le sens global (c'est Mariette qui prend peur) et fonction déterminée par des critères formels (question posée: Qu'est-ce qui épouvante Mariette ?) se concurrencent et ne s'excluent pas.

Dans un exercice sur le gérondif, Béa (F, 12 ans 3 mois, Cinquième) voit un complément de but dans l'infinitif de cette phrase: Tu menaces en vain avec l'espoir de nous effrayer. Il en est de même pour Dar (F, 12 ans 7 mois, Sixième): elle voit un complément de but dans la forme à traduire par un gérondif de l'exemple: Je m'ins-

truis en lisant; et le retournement de cette proposition, je lis pour l'instruire, jette Rey (F, 13 ans 1 mois, sixième) et Mor (F, 13 ans 10 mois, Sixième) en pleine confusion: elles ne peuvent distinguer clairement ces deux phrases, qui ont le même sens global, où le point de vue seul diffère.

Ces fautes ne sont pas de simples absurdités: elles consistent seulement à donner à un mot la fonction d'un autre, qui a quelque rapport avec lui, ou la fonction d'un ensemble voisin (7); ou encore, comme dans le dernier cas, il y a un déplacement de point de vue. Ce sont là des exemples qu'on peut multiplier, et, parmi les sujets cités ici, il en est de supérieurement intelligents, qui font une excellente Sixième classique, qui feront des études supérieures littéraires.

Les erreurs de ce genre sont peut-être encore plus frappantes dans l'analyse des propositions. A première vue, le correcteur, agacé, se dit: "C'est absurde! Ils mettent n'importe quoi." A la réflexion, on voit qu'il n'en est rien. L'examen attentif des fautes révèle le plus souvent certaines affinités entre la réponse donnée, c'est-à-dire l'étiquetage des propositions, et leur contenu ou leur situation dans le texte. Ces erreurs, comme les précédentes, relèvent d'un mode de pensée syncrétique, propre à l'enfant sans doute, mais dont le pré-adolescent n'est pas libéré. On n'en est plus tout à fait au stade où n'importe quoi explique n'importe quoi, où d'une chose on infère une autre par de simples juxtapositions; mais le raisonnement formel est manqué, l'analyse distingue

(7) Ces erreurs ressortissent à la pensée syncrétique. On peut se demander dans quelle proportion elles se présentent. A titre d'indication, nous voyons qu'avec trente sujets (filles), après trois semaines de Sixième, dans la détermination de vingt fonctions de mots d'un petit texte (n° 20 de nos Exercices latins de Sixième, Editions de l'Ecole Paris, 1955), 18 % des fautes commises s'expliquaient ainsi.

mal encore les nuances du langage dans l'expression des rapports de causalité, et l'élément de son environnement.

Voici deux strophes de V. Hugo:

Oh! quand la fauvette dérobe
 Son nid sous les rameaux penchants,
 Lorsqu'au soleil séchant sa robe,
 Mai, tout mouillé, rit dans les champs,

 J'ai souvent pensé dans mes veilles
 Que la nature au front sacré
 Dédiait tout bas ses merveilles
 A ceux qui l'hiver ont pleuré.

Sey (G, 11 ans 4 mois, Sixième) analyse la dernière subordonnée comme une temporelle, à cause du mot hiver; c'est du moins ce qu'il a fait au brouillon quand il vient spontanément nous consulter.

Un texte a été dicté en Sixième sur les jeux olympiques en Grèce; on demande l'analyse des subordonnées: Il fallait, pour qu'on vous proclamât vainqueur (à la lutte), arriver trois fois à ce résultat (faire toucher la terre des deux épaules à son adversaire). Sur 23 sujets (garçons), sept ont vu ici une circonstancielle de but; parmi les autres, trois ont fait de la même proposition une circonstancielle de condition, neuf une circonstancielle de cause: or, si l'on considère qu'il s'agit dans cette phrase de deux choses essentiellement, un résultat à atteindre et une proclamation, c'est le résultat atteint qui est la condition ou la cause exigée pour qu'on proclame le vainqueur, et l'on voit/^{donc} que douze sujets, qui comprennent certainement la phrase, renversent ~~en fait~~ apparemment le rapport quand on demande l'analyse.

Nous demandons à deux classes de Sixième d'analyser dans une fable de La Fontaine, Le chat et le vieux rat (Fables, III, xviii), dix subordonnées. Nous trouvons alors des fautes de ce genre: que ce chat ... était

craint une lieue à la ronde, "circonstancielle de lieu"; qu'elles n'osaient sortir, "causale" (c'est, en réalité, une complétive régie par une causale); qu'il a fait un larcin, etc., "causale"; enfin qu'on a pendu le mauvais garnement, "circonstancielle de temps" (sous l'influence du mot enfin, adverbe de temps); que c'est châtiment, que la confiance est mère de la sûreté, "complément attribut"; etc.

Dans une autre fable de La Fontaine, Le berger et la mer (Fables, IV, II), quatre élèves sur 26 présents feront une concessive (qu'ils appellent "oppositive", terme plus facile pour eux) de la subordonnée dans ce passage: [Je montre, dit à peu près La Fontaine,] qu'aux conseils de la mer et de l'ambition nous devons fermer les oreilles. C'est qu'il y a dans la subordonnée l'idée d'une opposition à exercer à la tentation de faire trop vite fortune. Dans cette même fable, les propositions: Comme un jour les vents [...] laissaient paisiblement aborder les vaisseaux, et [je montre] qu'il faut se contenter de sa condition, sont appelées par d'autres des consécutives: l'entrée au port des vaisseaux est une conséquence du beau temps, la leçon morale découle du récit. Il suffit qu'un membre comprenne une expression de temps pour qu'il soit pris pour une temporelle; par exemple: Au bout de quelque temps il fit quelques profits, selon deux sujets, comme il était jadis, selon sept sujets, sont des circonstanciels de temps.

Dans un texte qui raconte la vie de Franklin, nous dictons et faisons analyser en Sixième la fameuse anecdote du sifflet. Il offrit tout ce qu'il avait d'argent pour acquérir ce sifflet qui lui faisait envie: la dernière relative est, pour Viv (G, 11 ans 7 mois), une "relative causale", idée juste, que n'exprime pas la forme française. Ses frères, ses soeurs, ses cousines lui demandèrent combien il avait payé cet incommode amusement: c'est la principale que Hur (G, 12 ans 1 mois) appelle interrogative indirecte. Ils se récrièrent en

lui disant que ce sifflet valait dix fois moins: la subordonnée est appelée par Bid (G, 10 ans 9 mois) "comparative elliptique" (on voit pourquoi il pense à une comparative; quant à "elliptique", c'est une épithète accolée automatiquement); pour Aub (G, 11 ans 8 mois) aussi c'est une comparative; c'est une causale pour Bour (G, 12 ans 8 mois): n'exprime-t-elle pas la cause pour laquelle on se récrie ?

Dans une page de Volney, que cite un livre d'exercices français, nous demandons en fin de Sixième de trouver une subordonnée sujet, et certaines circonstancielles. Dob (G, 12 ans 3 mois), et d'autres, citent comme sujet celle qu'introduit que dans la phrase suivante: Voulant que le chameau habitât un pays où il ne trouverait que peu de nourriture, la nature a économisé la matière dans toute sa construction. On voit que cette complétive se rattache au sujet de la principale. Pour subordonnée "complément de cause", Mey (G, 12 ans) cite la finale contenue dans ce passage: Elle l'a muni d'une forte mâchoire pour broyer les plus durs aliments; mais, de peur qu'il n'en consommât trop, elle a rétréci son estomac et l'a obligé de ruminer; fin et cause sont des notions étroitement connexes. Sav (G, 12 ans 8 mois), comme proposition "complément de but", cite ici la principale même, elle a rétréci son estomac, ce qui est une inversion des termes du rapport exactement perçu.

Bill (G, 12 ans 6 mois, sixième) analyse les subordonnées qu'il rencontre dans l'histoire du grand Ferré, épisode de la Guerre de cent ans. Les habitants, voyant qu'ils seraient en péril si l'ennemi s'en emparait, demandèrent [...]: la subordonnée introduite par si est appelée causale (la conditionnelle exprime, de fait, une cause éventuelle, et de plus, ici, elle se rattache au participe voyant, qui équivaut à une causale). Plus loin: Mais ils n'y voulurent pas entendre (ils ne voulurent pas entendre parler de rançon) et les tuèrent, disant qu'ainsi ils ne feraient plus de tort: Bill dit que la

subordonnée exprime le but. Ce passage-ci encore entre autres: Quand les Anglais apprirent que le grand Ferré était malade [...]. "Qui est-ce qui était malade ?" raisonne Bill. • Le grand Ferré. Donc, proposition sujet."

Nous lisons cette phrase dans le conte du Petit Poucet: Cependant, ayant considéré quelle douleur ce lui serait de les voir mourir de faim, elle y consentit [...]. Nous demandons en Sixième la fonction de la proposition quelle douleur ce lui serait de les voir mourir de faim. Cham (G, 11 ans 10 mois) dit que c'est une causale. Et en effet on peut penser que la femme du bûcheron consentit à perdre ses enfants dans la forêt parce qu'elle considéra, etc., mais c'est alors cette considération, donc le participe ayant considéré, qui a la valeur d'une causale.

Dans un poème de Th. Gautier, Premier sourire du printemps, on lit: Sous l'herbe, pour que tu la cueilles, Il met la fraise au teint vermeil. Van (G, 13 ans 1 mois, Sixième) cite tout le premier vers comme une subordonnée complément de lieu, ce qui est la fonction du nom herbe seul.

"Si votre ramage se rapporte à votre plumage, dit le renard au corbeau, vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois." Bri (F, 13 ans 8 mois, Sixième) reconnaît la subordonnée, et l'appelle comparative.

Il arrive que les fautes d'analyse logique révèlent parfois une véritable finesse: l'élève analyse alors bien plutôt la pensée de l'auteur que la forme grammaticale, ou encore il ajoute inconsciemment à cette pensée un sentiment personnel.

Des élèves de Sixième cherchent dans une fable de La Fontaine, Le berger et la mer (Fables, IV, II), douze subordonnées.

A la fin, les trésors déchargés sur la plage
Le tentèrent si bien qu'il vendit son troupeau,
Trafiqua de l'argent, le mit entier sur l'eau.

Un bon nombre de sujets se trompent sur la valeur

de la proposition qu'il vendit son troupeau: sur 26 sujets présents (garçons), sept l'appellent une causale. Parmi eux, Hur (G, 11 ans 11 mois) avait d'abord mis "relative"; il rapporte à présent son brouillon avec l'indication "causale": nous émettons une critique, il va vérifier le texte, et revient: "Si, dit-il, c'est une causale; on peut dire: puisque'il vendit son troupeau." Le résultat est en effet une preuve que la chose eut lieu: puisque le berger vendit son troupeau, c'est qu'il avait été tenté; nous remontons de l'effet à la cause, et, si la cause produit l'effet, cet effet permet de conjecturer l'existence de cette cause: conséquence constatée entraîne la formulation du fait qui l'a produite en lui attribuant une valeur causale. La réponse de Hur implique donc un sentiment assez fin et exact d'un rapport de causalité, avec une confusion entre la notion de preuve (justification du jugement exprimé dans la proposition principale) et la notion de cause efficiente, entre puisque et parce que.

C'est en effet l'analyse des consécutives qui fournit le plus régulièrement des exemples remarquables d'inversion de fonctions. Entre la consécutive et sa principale, il y a un rapport de causalité, mais c'est la principale qui exprime la cause quand la subordonnée exprime la conséquence (8). Fréquemment la subordonnée consécutive est appelée causale par les élèves, et cela se rencontre dans toutes les classes du premier cycle.

Bill (G, 12 ans 6 mois, Sixième), dans l'histoire du grand Ferré, lit: Ses compagnons, encouragés, faisaient merveille, si bien que les Anglais quittèrent la partie; et il fait de la subordonnée une causale.

Sav (G, 12 ans 11 mois, Cinquième) lit la phrase suivante: Le Normand [...] ajuste si bien son adversaire,

(8) Notons cette phrase de Jeb (4 ans 4 mois): "C'est difficile, parce que je ne peux pas le faire." L'expression, inexacte, marque cependant le sentiment exact d'un rapport causal.

avec sa lance, qu'il lui emporte son casque. Il décompose fort bien la phrase en ses propositions, et ajoute: "Qu'il lui emporte son casque, subordonnée de cause." Nous lui demandons la preuve. Sav, après une longue réflexion, reprend: "Il ajuste si bien son adversaire, c'est pourquoi il lui emporte son casque." Il ne voit pas que la locution c'est pourquoi fait de ce qui précède la cause de la conséquence qui suit.

Dans cette phrase: Si claire que soit ton explication, je doute, Perd (F, 12 ans 11 mois, Quatrième) reconnaît la concessive; mais elle voit une causale dans la subordonnée de cette phrase-ci: Tu as parlé si clairement que je suis convaincu.

Lec (G, 13 ans 3 mois, Cinquième), dans une composition de grammaire latine, écrit: "Deus tam bonus est ut amet homines. Traduction: Dieu est si bon qu'il aime les hommes. Ici il y a **une** subordonnée conjonctive circonstancielle de cause: il aime les hommes parce qu'il est bon."

Nous demandons à Call (G, 13 ans 4 mois, Cinquième) de nous citer deux faits dont l'un soit la conséquence de l'autre. Il réfléchit et propose: "Parce que j'ai mal travaillé, je n'ai pas mangé. - Où est la conséquence ? - Parce que j'ai... Ah! c'est la cause, ça. - Y a-t-il une conséquence là-dedans ? - Non..." Et il ne parvient pas à trouver autre chose. "Voici un pont, proposons-nous. Une poutrelle est mal faite. Au moment où passe un lourd véhicule, le pont croule. Y a-t-il là une conséquence ? - C'est parce que la poutrelle est mal faite que le pont s'est écroulé. - Et la cause ? - C'est parce que la poutrelle est mal faite." Alors nous écrivons deux titres vis-à-vis, "cause" d'une part, "conséquence" de l'autre, et nous écrivons sous ces titres: Parce que le ciel est nuageux, - je rentre vite; le ciel est si nuageux - que je rentre vite; le ciel est si nuageux: - je rentré vite; et nous lui montrons que tantôt la cause, tantôt la conséquence sont exprimées

soit dans la subordonnée, soit dans la principale, soit au moyen de deux propositions grammaticalement indépendantes (et logiquement liées). Il traduit alors quatre phrases d'exercices sur les consécutives, par exemple: Les plumes sont si légères qu'un souffle les emporte, puis il les redit en français en substituant au tour "principale-consécutive" le tour causale-principale", ce dont il se tire bien.

Cac (G, 15 ans 11 mois, Troisième) traduit avec nous un passage de César, Bellum Gallicum, I, vi: Erant omnino itinera duo, quibus itineribus domo exire possent: unum per Sequanos angustum et difficile inter montem Jura et flumen Rhodanum, vix qua singuli carri ducerentur [...]. Nous essayons de lui faire découvrir la valeur du subjonctif ducerentur. Il faut nous reporter à son livre de grammaire, aux relatives circonstanciées; alors il nous dit que la circonstance exprimée est la cause: "Les chariots passaient difficilement parce que le passage était étroit." Nous masquons le texte: "Quelle est la principale de votre phrase? - Les chariots passaient difficilement. - Et la subordonnée? - Parce que le passage était étroit." Le texte démasqué, il constate, avec étonnement, que la phrase latine se présente sous la forme inverse.

Le processus de cette confusion si courante des termes peut se décomposer ainsi. L'élève perçoit globalement le sens, et a le sentiment exact d'un rapport de causalité; puis, dans sa tâche proprement scolaire, il décompose la phrase en propositions au moyen de critères plus ou moins sûrs: le mot que, par exemple, dans le cours d'une phrase, lui paraît un subordonnant; la subordonnée mécaniquement isolée, il lui cherche un nom, c'est-à-dire une étiquette convenable: c'est alors, bien plus volontiers que "consécutif", l'appellation "causale" qui lui vient à l'esprit.

Voici un cas où ce processus semble bien mis en lumière au cours d'un examen oral. Nous proposons à

Chup (G, 12 ans, Sixième) cette phrase: Je travaillerai tant que je réussirai. Il répond qu'il y a deux propositions, et précise: "La première est une causale, la seconde est la principale." Nous lui demandons de préciser laquelle est la causale, laquelle la principale; il nous prie de répéter la phrase, et alors fait de que je réussirai la causale. Nous avons là, grâce à la circonstance, une sorte d'enregistrement au ralenti du processus: sentiment d'un rapport de causalité, distinction des propositions; mais, après une impression globale juste du rapport logique, une correction destinée à satisfaire la grammaire fait affecter à la subordonnée l'appellation "causale" (au lieu de "consécutif").

On peut s'étonner de la confusion, car les conjonctions proprement causales semblent d'une forme généralement plus nette que le simple que introduisant la consécutive, malgré l'adjectif ou l'adverbe qui l'annonce. C'est peut-être que le mot "cause" est plus aisé à entendre que le mot "conséquence"; on s'interroge plus fréquemment sur la cause, moins souvent sur la conséquence, et une preuve en serait que le mot pourquoi est d'un usage courant et très ancien dans le langage, tandis que la formule interrogative par laquelle on demanderait la conséquence est assez malaisée à énoncer (9): Quelle est la conséquence du fait que... ? La confusion inverse, c'est-à-dire l'appellation de "causale"

(9) Les ouvrages scolaires proposent soit une question de ce genre ("Quelle est la conséquence de...?"), soit une définition ("La consécutive est une proposition qui marque le résultat"). Pratiquement, nous proposons aux élèves de reconnaître la consécutive en français au moyen de deux indices: elle suit sa principale, ou du moins l'élément qui, dans la principale, la régit (ce que nulle grammaire française scolaire ne dit, à notre connaissance), et le mot subordonnant, (de sorte) que, peut être remplacé par l'expression coordonnante et c'est pourquoi. Ce procédé, plus pratique et plus concret, nous a paru donner de meilleurs

attribuée à une consécutive n'est pas sans exemple, mais rare. On peut penser que cause et conséquence constituent bien un couple favorable à une interversion, mais que l'un des deux termes est beaucoup plus fort que l'autre.

Voici un des rares exemples rencontrés par nous de la consécutive appelée causale. Pour qu'un travail de français imposât la révision d'un programme d'histoire, nous avons dit aux élèves d'une classe de Sixième de composer des phrases sur les faits de ce programme, chaque phrase devant contenir au moins une subordonnée. Dum (G, 10 ans 6 mois, Sixième) a composé celle-ci: Les habitants d'Athènes furent presque tous tués, parce que la peste ravageait la ville; et il appelle sa subordonnée, exactement isolée, un complément de conséquence.

Ce qui fait légitimement tenir pour fautives ces réponses dans lesquelles, malgré une perception juste des rapports, puisque le sujet les comprend globalement, un mode de pensée syncrétique se révèle, c'est que l'analyse est une épreuve de grammaire, et que la grammaire s'attache à l'étude des formes que revêt la pensée plutôt qu'à l'étude de la pensée elle-même. Or, dans bien des cas, l'analyse de l'élève rend compte, plus ou moins bien, de l'idée contenue dans la phrase, alors qu'on lui demande d'expliquer la forme revêtue par cette idée, les moyens grammaticaux employés pour l'exprimer.

La fourmi dit à la cigale: "Que faisiez-vous au temps chaud ?" Le verbe est-il, ou non, transitif ? Bur (G, 12 ans 8 mois, Sixième) le croit intransitif; il a bien reconnu dans que un pronom interrogatif, mais il sent qu'il n'y a rien qui réponde à la question posée:

résultats; mais cela même prouve que l'intelligence de la phrase et des rapports des propositions est essentiellement globale, et que son analyse scolaire est ensuite un étiquetage. Ainsi nous avons vu plus haut Sav employer l'expression c'est pourquoi pour justifier que la proposition consécutive exprimait la cause !

et, en effet, ce que faisait la cigale, dans la phrase de la fourmi, reste une inconnue, puisque c'est là l'objet de la question posée, et, si la réponse doit être: Je ne faisais rien, le mot rien marquerait l'absence d'activité, comme zéro marque l'absence de nombre. Bur conclut du fond à la forme, et à l'absence de complément.

Pour traduire: Tu n'obtiendras rien en pleurant, bien des élèves, entre autres Joul (G, 13 ans 4 mois, Cinquième) et Tran (F, 13 ans 10 mois, Troisième), refusent d'employer le gérondif flendo. Le sens n'est-il pas que pleurer ne sera pas le moyen (donc, pensent-ils, ne sera pas le complément de moyen) d'obtenir quelque chose ?

Au moment de traduire le complément de lieu dans la phrase: Nous partirons de ce bourg, Sav (G, 13 ans 3 mois, Cinquième) hésite; il a reconnu la question de lieu: "Mais, objecte-t-il, c'est une supposition..." , c'est-à-dire une éventualité, non une réalité: comment, dans ce cas, exprimer le sens d'un mouvement qui n'est pas réalisé, qui ne se réalisera peut-être pas ? A ce compte, évidemment, dans des phrases comme celles-ci: Tu n'as pas dit la vérité, ou: Nous n'irons pas au jardin, la valeur des compléments serait annulée par la forme négative de la proposition; et dans celle-ci: L'enfant n'écoute pas, on ne devrait pas employer le nominatif, puisque l'enfant ne fait pas l'action ! Nous verrons en effet plus loin l'élève devant cette difficulté de traduction.

Mey (G, 11 ans 9 mois, Sixième) écrit cette phrase: La guerre se déroula comme l'avait prévu Périclès. Et il appelle la subordonnée "conjonctive, complément de manière". De même Gois (G, 13 ans, Sixième) appelle "complément de manière" la subordonnée de cette phrase-ci: Notre cité devait agir comme elle l'a fait. La grammairien dira que ces propositions sont des comparatives(10);

(10) Nous trouvons cependant cette proposition appelée

Chapitre V - 606

mais l'idée que Mey et Gois se font du sens de ces propositions est évidemment exacte.

Le sage Zadig prononce son jugement: "Vous aurez les trente mille pièces: c'est vous qui aimez le plus votre père." Plusieurs élèves de Cinquième sentent qu'il y a un rapport explicatif entre les propositions, et analysent le second membre comme une subordonnée causale.

Voici le dernier vers de la fable de La Fontaine, Le berger et la mer (Fables, IV, 11): Fiez-vous-y; les vents et les voleurs viendront. Ker (G, 10 ans 7 mois, Sixième) analyse le premier membre "conjonctive circonstancielle conditionnelle"; c'est là le sens en effet: Si vous vous y fiez, les vents et les voleurs viendront.

La pensée, évidemment, n'est pas sans rapport avec la forme grammaticale; mais, pour une pensée donnée, l'usager de la langue dispose d'un grand choix de formes (11), et l'analyse ici doit rendre compte non du sens de la phrase, mais de la forme choisie pour l'expression de la pensée; cette forme, même si la pensée est complexe, n'est pas nécessairement périodique: une civilisation avancée peut user d'une langue peu propre à la pensée discursive apparemment. Nos élèves, qui comprennent le langage globalement, comme ils manient concrètement des formes géométriques avant d'en posséder aucune définition et de raisonner sur elles, sont pris, dans la tâche scolaire demandée, entre le sens perçu en bloc et l'analyse de la forme qu'on attend d'eux. Le risque, dans cette incertitude, c'est que l'analyse ne leur

conjonctive circonstancielle de manière par J. Chauffour et J. Roullac, dans un livre d'Analyse, Editions Robert, Lyon, p. 72. Les auteurs tiennent apparemment à faire une distinction, qui nous semble peu nette, avec la comparative expliquée plus loin, p. 78 du même ouvrage.

(11) Nous avons sommairement exposé cela, d'un point de vue simplement utilitaire, dans notre petit Traité d'analyse, Editions de l'Ecole, Paris, 1952, § 86-88.

paraisse qu'un étiquetage dépourvu de signification réelle. Alors l'élève croit satisfaire à ce qu'on attend de lui en renonçant à s'intéresser au sens et en proposant des réponses beaucoup moins fondées sur l'intelligence globale du texte, ce qui conduisait à des erreurs, mais n'était pas stupide, que sur des critères souvent superficiels, dont l'emploi automatique est une négation de l'intelligence. Ces critères, qu'on lui enseigne du reste, lui semblent des repères sûrs, et lui donnent un sentiment plus ou moins justifié de sécurité. Comment lui reprocher de s'y fier? Embarrassé entre le sens de la phrase qu'il perçoit et la forme que la pensée a revêtue, il flotte entre l'analyse de l'un et celle de l'autre. Ainsi, dans la proposition, un nom de lieu exprime bien un lieu où l'on est, où l'on va, mais peut n'être pas réputé complément de lieu, par exemple dans les expressions habiter les forêts ou gagner le rivage; et de même un nom de temps n'est pas toujours complément de temps (12). Ces bizarreries sont en partie la conséquence d'une évolution syntaxique où l'abstraction triomphe; elles peuvent s'expliquer, mais l'élève n'en est pas moins déconcerté.

(12) H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris 1924: "Le mot, comme l'a bien montré Meillet, est signe sonore, porteur d'une signification et susceptible d'un rôle grammatical. Il a une valeur sémantique et un rôle morphologique: il est sémantème et morphème." (P. 200.) "Il tient étroitement aux mots voisins qui le déterminent et dont il reçoit une signification actuelle; son sens, indéterminé, équivoque, ne se précise que par ces relations de voisinage." (P. 201.) "De même que le concept n'existe qu'engagé dans un jugement qui exprime ses relations avec d'autres concepts, le mot n'existe qu'engagé dans les formes qui expriment son rôle dans la phrase." (P. 202.) On voit que la difficulté rencontrée par Bur, par exemple, pour déterminer la fonction des noms Grèce et Asie ("Homère parcourait la Grèce et l'Asie"), tient à la double valeur, sémantique et fonctionnelle de ces noms, c'est-à-dire au sens des noms comparé à la forme à laquelle ils sont intégrés.

Mol (G, 13 ans 10 mois, Quatrième), dans la phrase suivante: Aperçois-je [...] une carrière, j'examine les minéraux, fait de carrière un complément de lieu. "J'examine les minéraux où ? Dans une carrière."

Mag (G, 14 ans 4 mois, Cinquième) traduit la phrase suivante: César occupait la Gaule depuis six ans, quand éclata la révolte qui eut pour chef Vercingétorix. Il raisonne ainsi: "La Gaule est un nom de lieu; puisqu'il l'occupait, c'est qu'il y était: Galliae. Et, ajoute-t-il après avoir écrit cette forme (un locatif abusif), c'est un complément direct, mais c'est un nom de lieu."

Bur (G, 13 ans 8 mois) et Out (G, 12 ans 8 mois), qui travaillent en équipe, ont en Cinquième à faire un thème qui commence ainsi: On raconte qu'Homère, le plus illustre des poètes, aveugle, parcourait la Grèce et l'Asie en chantant les exploits d'Achille et les voyages d'Ulysse. Ils ne peuvent se mettre d'accord, et Bur vient nous trouver: "Out ne voit pas me croire quand j'ai dit que la Grèce et l'Asie sont des compléments de lieu. Il dit: "Qu'est-ce qu'il parcourait ? " La Grèce et l'Asie, complément direct." Mais en réalité ce sont des lieux par où il passait." Nous lui demandons comment on reconnaît la fonction d'un mot; alors il s'obstine à poser la question ainsi: "Où parcourait-il ?" avant de se rendre. Il convient enfin que son camarade a raison, et retourne à sa place; puis il revient à la charge en nous opposant l'exemple: Iter facio per urbem. Il nous faut lui montrer qu'on doit raisonner la traduction non pas tant sur le sens des mots que sur leur emploi et leur agencement dans la proposition mis en évidence par les questions et par les réponses correctes qui sont des phrases construites en obéissant à des usages. Bur, sujet remarquable en vocabulaire et en style français, était, comme on voit, dominé par le sens perçu; Out, inversement, se soumettait aux critères enseignés.

Les (F, 11 ans 9 mois), en Cinquième, et Bad (F, 13 ans 8 mois), en Quatrième, dans la phrase: Cette année nous a apporté d'abondantes moissons, font de année un complément de temps.

Même difficulté dans l'analyse des propositions. La phrase complexe, dit-on, exprime les rapports des propositions entre elles par des liens de subordination; et l'on parle de "principales" et de "subordonnées". Mais nous avons vu que, sans changer essentiellement le sens, on peut faire de la principale une subordonnée, de la subordonnée une principale. Bien mieux: la même pensée peut s'exprimer au moyen de propositions dites "indépendantes", appellation à peu près exacte du point de vue grammatical (13), fausse du point de vue de la logique: un texte se compose de phrases liées, à moins d'être une suite quelque peu décousue de brèves maximes. Or, en même temps qu'on demande à l'élève une "analyse logique", on lui impose de faire abstraction de la suite logique des idées et des faits pour ne rendre compte que des rapports grammaticalement exprimés. Certes, le mot "logique" a ici deux sens: "analyse logique" signifie "analyse de la phrase", et non "analyse de la pensée", et l'antonyme de "logique" n'est pas ici "illogique". Ceci dit, on peut tout de même juger malheureuse l'expression "analyse logique" pour les écoliers. Quoi qu'il en soit, l'élève, dans l'insécurité d'une tâche malaisée, croit plus sûr de s'attacher, non au sens des propositions et à la signification des termes grammaticaux, désignations de fonctions et de propositions, mais à certains critères faciles. Ces cri-

(13) Nous disons "à peu près": la coordination est un lien, et un coordonnant comme car établit un rapport de causalité; cela, des enfants de dix et onze ans le sentent déjà, et ont alors l'impression que l'analyse exigée en classe est purement conventionnelle. Quelle différence, se demandent-ils, entre ces deux phrases: "Prends un parapluie, parce que le temps est peu sûr", et "Prends un parapluie, car le temps est peu sûr" ?

tères, ce seront les formes des questions à poser, la place des mots dans la proposition, la présence de certains outils grammaticaux d'une valeur plus ou moins bien comprise. Quantité de fautes résultent de là. Lisons par exemple à une classe de Septième, ou à une Sixième débutante, ces deux vers de La Fontaine:

Un jour, sur ses longs pieds, allait, je ne sais où,
Le héron au long bec emmanché d'un long cou.

Le texte sera parfaitement compris; mais bien des élèves feront de jour un sujet et de héron un "complément d'objet direct", fonctions déterminées pour eux par la place de ces noms; si nous insistons, ils se justifieront en posant la fatale question: "Un jour, sur ses longs pieds, allait... qui ? Le héron!" Ils feront de pieds un complément de lieu, puisqu'il est introduit par la préposition sur, et de bec un "complément d'objet indirect", puisqu'il est précédé de au, article contracté pour à le; quant à cou, ce sera pour beaucoup un complément de nom, puisqu'il est introduit par la préposition de. Nous voyons, dans cet exemple banal, s'accumuler ces types de critères que nous venons d'énoncer. Et bien d'autres l'ont remarqué comme nous: il suffit qu'un nom se termine en -ment, qu'un adjectif soit précédé de le, pour qu'un certain nombre de sujets, admis en Sixième, qualifient celui-ci de nom, celui-là d'adverbe.

Nous ne méprisons ~~cependant pas~~ ces critères en principe. Ils peuvent être concrets, décisifs, permettre une ouverture progressive de l'intelligence à une intuition des rapports exacts. Le risque, c'est qu'ils sont souvent mal employés: une valeur absolue leur est conférée, sans lien avec d'autres critères, sans rapport avec le sens. Et, qui pis est, ce n'est pas toujours la faute de l'élève. Commençons, pour la recherche des fonctions, par le procédé qui nous semble le plus intelligent, celui qui consiste à ôter d'une proposition le mot et à poser la question destinée à le faire réapparaître: la forme de cette question renseigne sur la fonction. Or une forme de question couramment enseignée, qui n'en est pas moins incorrecte, c'est la question ... qui ? ou

... quoi ? posée après le verbe (14). De combien d'erreurs ce procédé n'est-il pas la source !

Leco (G, 10 ans 9 mois, Sixième), en traduisant cette phrase: La pitié de Dieu pour moi (dit l'oiseau) est plus puissante que le vent et la tempête, traduit ces deux derniers noms par l'accusatif. Interrogé sur le choix du cas, il explique qu'il a posé la question: " ... plus puissante que... quoi ?" et cru devoir employer l'accusatif.

Souc (F, 12 ans 8 mois, Sixième), pour traduire: La servante active ouvre la haute porte du palais, raisonne ainsi: "La servante... quoi ? Active, impigram."

Certes, ces sujets emploient particulièrement mal le procédé, puisqu'ils mettent qui ? ou quoi ? après n'importe quoi, et non après un verbe; mais, même après un verbe, ces questions sont trompeuses, puisque le sujet est couramment postposé en français (14). Les précautions qu'on veut prendre après coup dans ce cas sont insuffisamment efficaces.

(14) Dans notre Traité d'analyse, Editions de l'Ecole, Paris, 1952, § 3, nous formulons ainsi ce procédé:

"Pour trouver la fonction exacte d'un nom sujet ou complément: 1° on lit la proposition sans le nom dont on cherche la fonction; 2° on pose correctement la question devenue nécessaire pour faire réapparaître ce nom; 3° on observe la forme de la question ainsi posée. Ex.: Jean regarde tomber la pluie. Quelle est la fonction de pluie ? Disons: Jean regarde tomber... Qu'est-ce QUI tombe ? La pluie, sujet de tomber." Il est évident que si l'élève a pris l'habitude de parler incorrectement et dit: Jean regarde tomber... quoi ? on aura une réponse incorrecte.

(14) Nous disons "postposé", et non "inversé". Cette dernière qualification est malheureuse: elle insinue que la proposition est construite à l'envers. Peut-être est-ce là l'impression ressentie par certains ? En réalité, le sujet, en français, est plus ordinairement antéposé, mais souvent

La place du mot dans la proposition est un point sur lequel on attire trop l'attention des enfants (16); on suppose à la phrase française un ordre des mots beaucoup plus rigide qu'il n'est nécessaire (17), qu'il n'est même pratiqué: on semble insinuer que toutes autres constructions sont des inversions, presque l'introduction dans la phrase d'un désordre à peine tolérable. Et cela est faux.

D'un magistrat ignorant
C'est la robe qu'on salue.

Dans ces vers de La Fontaine (Fables, V, xiv), y a-t-il une inversion ? Oui, diront les tenants d'un certain ordre des mots en français: le complément du nom précède ici le nom déterminé. Mais ne voit-on pas que, sous la forme d'un complément déterminatif, La Fontaine énonce dans le premier vers une cause, dont le second vers exprime la conséquence ? Si le magistrat est ignorant, ce n'est qu'à sa fonction qu'on rend honneur: voilà le sens. L'expression de La Fontaine est ramassée, mais le tour est parfaitement correct,

aussi postposé par rapport au verbe: l'emploi de ces deux termes évite une insinuation péjorative pour la seconde construction. Nous reparlerons bientôt (voir p. 638, note 40) du sujet postposé à propos de la traduction.

(16) Dans une classe enfantine, nous voyons un panneau décoratif représentant "Sa Majesté le Verbe" s'avancant précédé du "Sujet", son héraut, et suivi de ses "Compléments", courtisans et soldats. On peut se demander s'il était bon de fixer ainsi par l'image les fonctions d'après les places des mots.

(17) P. Guiraud, La grammaire, Collection "Que sais-je ?" P.U.F., 1958, p. 104: "Notre langue nous paraît nécessairement bonne; elle nous paraît apte à exprimer la forme de la pensée parce que notre pensée est impliquée dans la forme de notre langue; et comme elle sert de critère pour juger les autres, elle apparaît nécessairement comme la meilleure." Ainsi l'adulte n'est pas encore toujours dégagé de ses concepts d'enfant (voir notre premier chapitre).

et pourquoi parler d'inversion ? Cet exemple chez nos grands écrivains est loin d'être unique. Quand le maître, à l'école, insiste trop sur la place du sujet et des compléments, il renforce, s'il ne la crée pas, cette tendance de l'écopier à voir dans la phrase latine un beau désordre et dans la construction française du texte de version une réorganisation d'un chaos, d'un pêle-mêle inconcevable. L'habitude est ancrée chez bien des élèves de tenir pour sujet "ce qui est devant", pour complément "ce qui est après" le verbe.

Dans le conte de La chèvre de M. Seguin, de Daudet, nous lisons: "Déjà ! dit la petite chèvre; et elle s'arrêta fort étonnée." Et plus loin: "Reviens ! reviens ! criait la trompe." Doub (F, 10 ans 11 mois, sixième) fait un "complément direct" de chacun des deux sujets postposés.

Voici une phrase de thème donnée en Sixième: Je serai un jour enseveli par mes fils dans ce monument où reposent mes ancêtres. Plusieurs élèves ont écrit meos majores pour traduire le sujet postposé.

Deb (G, 13 ans 1 mois, Cinquième) a écrit: Pas un souffle de vent ne les agitent (18). "Quel est le sujet ? lui demandons-nous. - C'est les peupliers. - Prouvez-le-moi. - Eh bien, puisque on a parlé des peupliers avant. - Regardez votre phrase. - Eh bien, "pas un souffle ne les agite", on a parlé des peupliers avant. - Posez la question. - ... Ah! là, c'est un souffle qui est sujet de agite... Mais les, c'est les peupliers. - Alors ? - ... Eh bien... souffle est sujet..., agite, ça se met au singulier." Tendance manifeste à réaliser l'accord sous une impression globale, et à voir le sujet dans "ce dont on a parlé avant". Et ce qui suit est réputé complément. "Vivent les rats!" dit la chauve-souris dans La Fontaine (Fables, II, v).

(18) Cf. dans notre Avant-propos, p. 18-28, notre étude expérimentale sur la puissance attractive exercée par l'élément interposé en français entre le verbe et son sujet.

Deux élèves de Sixième seulement sur vingt-quatre ont vu que rats était le sujet, deux autres n'ont pas trouvé de fonction à ce nom; les vingt autres ont fait de rats un complément direct (11 réponses) ou indirect (3 réponses) ou un mot servant à interpeller (6 réponses, trait de syncrétisme dû au ton exclamatif de la proposition).

En français même, cependant, la place du mot ne marque pas vraiment sa fonction. Voici une phrase relevée (19): "Quelle sorte d'adulte devient l'enfant typiquement doué ?" Le sujet est postposé, le tour interrogatif a fait passer l'attribut en première position; le sens ne peut être que celui-ci: "Quelle sorte d'adulte l'enfant typiquement doué devient-il ?" Mais, si l'on s'en tenait à la simple grammaire, deux sens seraient possibles, comme ils le sont en fait dans cette phrase-ci: Quel chien a mordu le loup ? On dira que cette phrase n'a pas de sens (20). En fait, de telles phrases existent dans le

(19) R. de Craecker, Les enfants intellectuellement doués, P.U.F., 1951, p. 13.

(20) Quand nous avons proposé ainsi cette phrase à des élèves de Sixième, en leur demandant qui avait mordu, il y a eu à peu près autant de réponses pour désigner le loup que le chien: les sujets interrogés voyaient un sens, qui obnubilait l'autre sens possible, à peu près comme la figure du cube en perspective (voir Chapitre IV, note 47, p. 495) donne la perception d'un cube vu soit de dessus, soit de dessous, non les deux à la fois; mais on peut, quand on a saisi la double signification de la figure, voir l'une, puis l'autre, alternativement. Ainsi, dans la phrase citée, quand nous avons demandé si le mordu ne pouvait pas être aussi bien l'un que l'autre, la plupart des élèves en conviennent. Il en est de même avec cette phrase proposée en Quatrième et en Troisième, à propos du complément d'attribution et du complément de provenance: Je t'ai acheté un livre. La personne à qui on parle peut être aussi bien celle à qui on destine l'objet que celle de qui on l'a reçu; ce double sens existe, mais le contexte ou la situation supprime l'ambiguïté. Voici un troisième exemple: "Peu de chose(s) me réveille(nt)," dit quelqu'un; cela s'entend de deux façons exactement opposées, que l'orthographe distingue.

parler courant, et sont exactement comprises en vertu principalement de leur contexte ou de la situation dans laquelle elles sont énoncées.

La place des mots dans la proposition est un de ces critères que l'enfant retient le plus volontiers pour décider de la fonction d'un mot. Il lui est malaisé de voir que roses n'est pas complément de nom dans la phrase: J'ai rempli ma corbeille de roses. Ce qui le frappe alors le plus, ce n'est pas le procédé démonstratif le meilleur à notre avis, celui de la question posée ("Avec quoi ai-je rempli ma corbeille?"), mais la possibilité d'un déplacement des compléments qui n'affecte pas le sens: J'ai rempli de roses ma corbeille, peut-on dire, alors qu'on dira nécessairement: J'apporte une corbeille de roses. Il arrive que des élèves apprécient de même la valeur des propositions: de deux propositions, certains que nous interrogeons à un examen semblaient faire automatiquement de la première la principale, de la seconde la subordonnée.

Avec la place des mots dans la phrase, c'est aussi la ponctuation qui est retenue par les élèves comme un indice caractéristique d'une fonction: un membre isolé entre des virgules passe souvent automatiquement, par exemple, pour des mots mis en apostrophe.

Cela va si loin que Miou (G, 11 ans 7 mois, Sixième) analyse l'incise répondit-elle, entre deux virgules, comme une "interpellation". L'analyse, ici, n'est qu'un étiquetage qui se règle sur des indices de hasard.

Un thème donné en Cinquième commence ainsi: On raconte qu'Homère, vieillard aveugle, parcourait la Grèce et l'Asie... Sur 28 sujets, trois (qui sont parmi les meilleurs) mettent l'apposition au vocatif; un autre, excellent aussi, en fait un ablatif absolu, sane caeco: ces traductions se fondent visiblement sur la situation de ces deux mots entre des virgules. Dans un autre thème de Cinquième, Démosthène dit aux Athéniens: Philippe

mort, vous êtes en vérité si lâches qu'un second Philippe en peu de temps surgira. Chaque fois que nous avons donné ce thème, nous avons obtenu souvent Philippus mortuus, cas du sujet pour un nom placé en tête de phrase, et même, quoique plus rarement, Philippe mortue, cas suggéré par la nature du nom propre et par la présence d'une virgule. Même erreur dans cette phrase donnée en Cinquième: Horace tua sa soeur qui pleurait la mort de Curiace, son fiancé, parce qu'elle pleurait un ennemi, où plusieurs, pour traduire fiancé, emploient le vocatif.

Voici une phrase de version donnée en Sixième: Miltiades, Atheniensis vir belli Persici peritus, suorum militum robur in cornibus constituerat. Bau (G, 11 ans 4 mois) et Mor (G, 12 ans 4 mois), qui travaillent ensemble en équipe, font du groupe de mots situé entre des virgules une formule d'interpellation, malgré le cas de peritus.

La confusion est souvent faite par les élèves entre les mots "apposition" et "apostrophe", par suite d'une analogie phonétique, à peu près comme ils confondent "consécutive" et "concessive"; mais, si l'on substitue à cette dernière dénomination celle d' "oppositive", on n'a pratiquement plus d'erreur dans ce second cas, tandis que dans le premier l'emploi du mot "interpellation" à la place d' "apostrophe" n'a pas la même efficacité: c'est que la confusion n'est pas ici une simple erreur d'appellation; les deux types de mots ou de groupes de mots à analyser conservent quelque ressemblance par leur présentation entre des virgules, par l'impression qu'ils donnent également d'être des termes ajoutés au texte et non absolument nécessaires, enfin par leur caractère fréquent de noms propres.

Un troisième type de ces indices auxquels les élèves se raccrochent pour décider d'une fonction, qu'il s'agisse de termes à l'intérieur d'une proposition ou de propositions dans une phrase complexe, ce sont ces mots-outils grammaticaux, conjonctions et prépositions surtout, dont le rôle exact de liaison est cependant mal défini, auxquels ils vou-

draient attribuer une valeur absolue rassurante. Ainsi, dès qu'une proposition commence par le mot quand, les élèves penseront à une temporelle; que le mot si se rencontre, ils verront une conditionnelle; les deux mots bien que, ainsi juxtaposés, feront croire à une concessive, quelles que soient les valeurs de l'un et de l'autre. Les cas les plus nombreux et les plus frappants sont peut-être ceux où l'élève analyse une proposition introduite par le mot que, un complément introduit par les prépositions à et de. La tendance à fournir une réponse avant d'en démontrer la valeur est une réaction naturelle de l'esprit en face d'un problème (21); mais la justesse de la réponse devrait être l'objet d'un contrôle au lieu que la réponse entraîne souvent l'adhésion incondi- tionnée, et l'on voit les erreurs énormes dont sont victimes ceux qui se fient sans critique à des indices aussi superfi- ciels.

Dans la fable de La Fontaine Le loup et la cigogne (Fables, III, ix), on lit: Un loup [...] se pressa, dit-on, tellement qu'il en pensa perdre la vie. Val (G, 11 ans 7 mois, Sixième) fait de pensa un subjonctif imparfait, parce qu'il voit la forme verbale précédée de que. Plus loin: Près de là passe une cigogne; Till (G, 12 ans 5 mois, Sixième), bien qu'il ait vu dans cigogne un sujet dans une première partie de l'exercice, dit à présent que le verbe passe est à l'impératif: ce qui le porte à croire cela, c'est que la forme verbale n'est pas précédée d'un pronom sujet. Plus loin, dans ce dernier vers: Ne tombez jamais sous ma patte, le verbe sera un indicatif pour quatorze sujets de Sixième sur vingt-huit, alors que l'impératif allez, du vers précédent, a été reconnu par vingt-quatre de ces sujets: la différence tient à l'environnement de ces deux formes verba- les pourtant si semblables. Inversement, dans ce vers: Vous riez, ma bonne commère, le verbe est pris par Guin (G, 10 ans, Sixième) pour un impératif sous la double influence du ton et de l'apostrophe avec la fonction du

(21) Voir un exemple au Chapitre IV, fin de la première partie, p. 426, et note 103, p. 566.

nom commère: on reconnaît cette fois un trait de pensée syncrétique.

Dans La Fontaine encore, Les grenouilles qui demandent un roi (Fables, III, iv), on lit: Les grenouilles [...] par leurs clameurs firent tant que Jupin les soumit au pouvoir monarchique. Guin (G, 10 ans 5 mois, Sixième) rapproche tant et que, malgré le rythme poétique, et fait de la subordonnée une temporelle. Ce qui est frappant, c'est que ce sujet, fort intelligent, n'en analysera pas moins exactement la consécutive suivante: Ce roi fit toutefois un tel bruit en tombant que la gent marécageuse [...] s'alla cacher sous les eaux, etc. Cela est bien la preuve qu'il a été entraîné à raisonner la première sur un indice tout extérieur qui a primé.

Dans la phrase suivante: J'aime mon père et ma mère, un candidat à la Quatrième faisait de père un "complément direct", de mère un "complément indirect" en raison de la présence du mot conjonctif et devant le second.

Dans cette phrase de Sainte-Beuve (Nouveaux Lundis, t. V, p. 277): Aimer Molière, [...] c'est [...] avoir une garantie en soi contre bien des défauts, bien des travers et des vices d'esprit, un élève de Quatrième fait de Molière une "apposition" de aimer. C'est tout simplement que Molière est un nom propre, ajoutons suivi d'une virgule: il est automatiquement appelé "apposition" de ce qui le précède immédiatement.

Des élèves de Sixième qui n'ont jamais récité ces traductions des formes casuelles dont nous avons signalé la nocivité à propos de la déclinaison, n'en traduisent pas moins par le génitif des noms introduits par de dans des cas où la fonction semble particulièrement nette et nullement celle de complément du nom. Par exemple, ils approchent du rivage, est traduit par accedunt ad orae, bien que l'indication soit fournie que ad doit être suivi de l'accusatif. Quant à des

élèves habitués à réciter les cas avec une traduction, ils écrivent par exemple en thème: "(Donne) du vin, complément direct, accusatif", et traduisent: vini. Nous avons vu de telles erreurs encore en Troisième.

Le vieux rat de La Fontaine (Fables, III, xviii) crie de loin au chat enfariné: "Quand tu serais sac, je n'approcherais pas." Aucun des élèves de Sixième observés par nous n'a vu la valeur de la subordonnée: la réponse la plus ordinaire est que c'est une temporelle, puisque le mot subordonnant est quand.

Les valeurs du mot que sont difficiles pour les élèves. Dans cette phrase: J'avais le pressentiment que l'homme que j'allais trouver était d'une force prodigieuse, Mar (G, 11 ans 9 mois, Sixième) dit que le premier que est un pronom relatif, parce qu'il a un antécédent, qui est le nom qui le précède: son critère est que la présence d'un nom devant que garantit sa valeur de pronom. C'est là en effet une espèce de "règle pratique" malencontreusement proposée aux élèves; on ajoute, il est vrai, qu'il faut s'assurer que la phrase ne peut s'énoncer en séparant que du nom qui le précède. L'exemple ci-dessus montre que ce critère est cependant faux, et aussi cet autre exemple: Reprenez le chemin que nous avons pris hier, mes enfants, car on pourra dire aussi bien: Reprenez le chemin, mes enfants, que nous avons pris hier, en séparant le relatif de son antécédent sans dommage pour le sens. Autre exemple, si l'on veut: Voici un document reçu depuis peu, que je vais vous lire; j'ai la certitude que ce document fera toute la lumière. Le premier que est pronom relatif; il n'est pas immédiatement précédé de l'antécédent. Le second est précédé d'un nom, qu'on ne peut éloigner de lui; il est conjonction de subordination.

; Pour traduire en Sixième cette phrase de thème: Ainsi les parents ont soin que les enfants soient

élevés..K Bou (G, 12 ans 3 mois) et Wee (G, 11 ans 8 mois), travaillant en équipe, analysent enfants comme devant être "sujet d'infinitif"; mais ils traduisent: ut liberi educantur. L'appellation "sujet d'infinitif" est déclenchée machinalement par la présence de la conjonction française que: l'analyse a été un étiquetage automatique imparfait dû à la perception d'un indice de hasard, qui n'a entraîné aucune conséquence dans la traduction, et celle-ci ne l'a pas fait retoucher. La traduction était réussie; mais voici maintenant un cas où l'analyse fondée sur un indice de hasard entraîne une traduction fautive. Bill (G, 12 ans 6 mois, Sixième) est interrogé sur la construction éventuelle en latin du complément de lieu qu'il trouve dans cette phrase: Il sort dans la cour. "Ah! dit-il, il sort... Ex et l'ablatif." C'est de la même façon que l'élève qui emploie en thème le verbe redire veut, automatiquement, que le complément réponde à la question unde, et traduit: Je reviens à Rome, par redeo Roma, ce qui est le mouvement inverse.

Voici, pour finir, un exemple où le sujet flotte entre l'observation d'un indice insuffisant et celle du sens globalement perçu, et cela d'une façon à peu près également malheureuse.

Sav (G, 15 ans 1 mois, Cinquième) analyse cette phrase de l'histoire du grand Ferré: Ses compagnons, encouragés, faisaient merveille, si bien que les Anglais quittèrent la partie et se mirent à fuir. Les propositions distinguées, nous lui demandons la valeur de la première subordonnée. "C'est, dit-il, une conditionnelle. - Prouvez-le. - Il y a si. - Est-ce que si veut dire à condition que ici ? - ... Une causale. - Prouvez-le. - Les Anglais quittèrent la partie... à cause des compagnons encouragés."

Pour énoncer la première de ses deux réponses, Sav se fondait machinalement sur la présence du mot si: critère insuffisant, mauvaise réponse. Alors il tente de trouver

une réponse qui tienne compte du sens de la **phrase**: ce faisant, il remarque un rapport de causalité entre les deux propositions, mais distingue mal la valeur propre de chaque terme, et sa réponse, quoique autrement, est encore mauvaise. C'est là un tâtonnement bien caractéristique: en quête d'une réponse, le sujet étudie soit les mots-outils grammaticaux dont la présence lui semble des critères commodes et sûrs, soit le sens global du texte qui lui fait dégager des rapports logiques qu'il s'efforce d'exprimer.

Dans le tâtonnement, l'élève fait porter la règle là où elle ne porte pas: il l'applique de telle sorte qu'elle porte à faux. Ce trait, qui relève du syncrétisme, est particulièrement notable dans les premières années de latin.

Il n'est pas rare, ainsi, en Sixième, que les élèves mettent d'abord à l'infinitif le verbe d'opinion au lieu de sa complétive. D'où des phrases telles que celle-ci: Aesopum narrare cicada esuriit, pour Aesopus narrat cicadam esuriisse.

Mal (F, 9 ans 11 mois, Sixième) analyse cette phrase: Les matelots que nous avons engagés hier ne sont pas venus. Le mot que reconnu comme pronom relatif, elle lui donne la fonction de "complément de temps" (c'est, en somme, la fonction de l'adverbe hier).

C'est de la même façon qu'un sujet, dans un thème d'admission en Cinquième, pour traduire: dès que vint la nuit, analyse d'abord nuit "complément direct", en se fondant sur la place du mot, puis "complément de temps", en se fondant cette fois sur le sens du mot et la valeur de la proposition, ce qui est incorrect de toute façon, et traduit: ut venit nocte.

Nous faisons traduire en Cinquième cette phrase d'un exercice sur les valeurs du mot que: Rends ces biens à ceux que tu as dépouillés (soit: Redde ista bona iis quos spoliavisti). Fra (G, 13 ans 7 mois), qui a écrit: ab iis quos spoliavisti, nous demande

à la correction pourquoi la préposition ab ne doit pas être employée: "Du moment qu'on les a dépouillés, ces biens viennent d'eux et c'est la provenance." On voit la double confusion: ceux, complément d'attribution de rends, est rattaché au verbe tu as dépouillés, et Fra veut appliquer au pronom qui désigne la personne le cas du nom qui désignerait la chose (tu as dépouillé ces personnes de ces biens).

L'élève qui, pour analyser et traduire, s'appuie sans contrôle sur des critères si mal définis, renonce à une véritable prise de conscience du réel, qui est le sens du texte, et se contente d'indices de hasard, dont le caractère apparemment concret le rassure, comme la soumission passive à une consigne brutale rassure un subordonné irresponsable. N'est-ce pas une grave déformation du jugement, et, jusqu'à un certain point, la forme de notre enseignement n'est-elle pas ici en cause ? Nos élèves ne sont-ils pas souvent déroutés par la minutie d'une analyse qui perd le sens de l'utile ? Ne suffit-il pas que cet étiquetage des mots et des propositions rende compte du sens, des accords et des constructions, et permette la transposition réfléchie d'une langue dans une autre ? Si l'on savait s'en tenir à ces fins pratiques, on n'introduirait pas dans le travail de l'élève des subtilités sans objet. Nous nous rappelons un professeur de français qui faisait distinguer "complément d'instrument" et "complément de moyen" (22): ce second terme est plus abstrait que le premier, soit, mais qu'importe ? Un autre voulait faire dire que la conjonction de coordination "joint" ceci et cela, et non qu'elle "coordonne", terme cependant plus précis que le premier (car la préposition aussi "joint" un mot à un autre), sous le prétexte d'une terminologie officielle (?) admise aux examens. On insiste sur la distinction, par exemple,

(22) Ce professeur n'était pas latiniste, non plus que deux autres dont il est question ensuite. Et, de fait, un professeur instruit et expérimenté exige souvent moins de choses de ses élèves parce qu'il dégage mieux l'essentiel.

du superlatif de supériorité et du superlatif d'infériorité : est-ce bien utile ? Et l'élève qui, traduisant correctement en latin cette phrase : Cet homme est très robuste, mais il est très sot, appelle le premier attribut superlatif de supériorité, le second superlatif d'infériorité, commet-il une lourde erreur ? A quoi bon parler de gérondif en français ? Des élèves de Troisième entendaient avec surprise leur professeur de français appeler communément gérondifs des formes que leur professeur de latin disait de traduire les unes par le participe présent ("je travaillais en chantant, il s'approche en sifflant"), les autres par le gérondif latin en -ndo ("on se fortifie en s'exerçant tous les jours"), selon qu'il s'agissait ici, ou non là, du moyen (23) : n'y avait-il pas pour eux de quoi perdre la tête ? Un livre d'exercices français de Sixième cite ces strophes (24) :

Pluie. On me congédie
Partout, sur tous les tons.
Fin de la comédie.
Hirondelles, partons.

Grêle et vent. La ramée
Tord ses bras rabougris.
Là-bas fuit la fumée
Blanche sur le ciel gris.

Et l'on demande de distinguer des propositions nominales (sujet seul), complètes (verbe avec un sujet), verbales (sans sujet exprimé). On voit tout de suite ce qu'on peut appeler propositions nominales : mais pourquoi prétendre

(23) Que ces formes viennent du gérondif latin n'a pas grande importance. "Là où le subjonctif et l'optatif sont confondus, ceux qui parlent ne distinguent plus dans la forme unique qui subsistent les deux emplois qui comportaient précédemment deux formes distinctes. Le sentiment d'unité est imposé par l'unité de forme, quelle que soit la variété des emplois." (H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 222.)

(24) V. Hugo, Nivôse, I (dans Les Chansons des rues et des bois).

que pluie, grêle, vent, sont des sujets ? Ces noms sont pris absolument, sans plus (25). On veut appeler propositions complètes celles dont le verbe a un sujet, propositions verbales celles dont le verbe n'a pas de sujet exprimé: l'exemple de cette dernière catégorie est sans doute l'impératif partons; mais n'est-ce pas une fausse distinction, et le sujet n'est-il pas exprimé par la forme verbale seule, comme cela est courant à l'indicatif même en latin et en espagnol, en d'autres langues encore ? Voilà des subtilités d'analyse grammaticale inutiles; tout au plus une remarque sur ces tours a-t-elle sa place dans un exercice d'analyse littéraire (26). Si notre propos n'était pas l'étude du thème latin, nous pourrions nous étendre longuement là-dessus avec bien d'autres exemples. Concluons simplement que "l'analyse est un utile exercice qui fait réfléchir et développe l'esprit de finesse, à condition

(25) la proposition nominale est dépouillée de forme grammaticale, ce qui lui confère une certaine valeur expressive: question de rhétorique. La meilleure traduction de la dernière phrase d'un récit bien connu de Cicéron (De officiis, III, xiv, 60): Stomachari Canius; sed quid faceret ? ne serait pas: Et Canius de se fâcher; mais que (pouvait-il) faire ? Ce serait peut-être: Fureur impuissante de Canius ! Comment prétendre que fureur serait un sujet ? Relisons à ce propos cette observation de H. Delacroix, dans Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 222: "Pour l'enfant, au début du langage, le nom peut jouer le rôle de verbe et servir à désigner l'action. Il est parfaitement légitime à un tel stade de ne point parler de verbe. Mais il serait faux de ne voir qu'un substantif dans le substantif employé par l'enfant avec une intention verbale."

(26) On citerait également, à ce compte, des propositions formées d'un simple adjectif attribut. Ex.: "A peine absous, ce roi recommence. Mauvais et lâche." (V. Hugo, Torquemada, II^e partie, acte III, scène I.)

qu'on évite de lui donner un caractère artificiel par excès de subtilité" (27). On peut penser que, si la réponse de l'élève marque une intelligence du texte exacte et une possibilité de transposition correcte en latin, le but est atteint, il n'est pas utile de lui en demander davantage.

Sav (G, 13 ans 1 mois, Cinquième) analyse cette phrase dans l'histoire du grand Ferré: Ils ne s'en allèrent pas si vite que beaucoup ne fussent mortellement blessés, tués ou pris. Quelle est la valeur de la subordonnée ? Sav propose d'abord l'appellation de causale, et essaie de justifier ainsi son dire: "Pourquoi ne s'en allèrent-ils pas ?" Mais il y renonce: "Ce n'est pas ça... Ah! non... Temporelle ?" Nous lui demandons pourquoi: "Ils ne s'en allèrent pas si vite, dit-il, avant que beaucoup ne fussent blessés." On préférerait peut-être en thème l'emploi de quin, conjonction dite consécutive; mais une traduction au moyen de priusquam (soit non prius fugerunt quam multi vulnerati sunt) ne serait-elle pas correcte aussi ?

L'analyse, en somme, la plus condamnable est celle qui n'est que verbalisme creux: l'élève affecte alors à chaque terme une étiquette en rapport avec des indices de hasard, et dont la formule est si peu comprise qu'il associe tel de ses termes à d'autres termes incompatibles avec lui.

Nous trouvons alors, par exemple, ceci dans une Sixième. Leur (travail): pronom personnel, détermine travail. Les problèmes qu'on leur a dictés: que, pronom relatif, représente maître, et sujet du verbe a dictés; mais on est également analysé comme sujet du même verbe. Moins doués que d'autres: ces derniers mots sont appelés "subordonnée relative complétive". Etc.

(27) R. Georgin, Attribut ou complément ? dans Les Humanités (classes de grammaire), février 1954, p. 3.

Alors, dans les mots qu'il emploie, l'élève ne voit aucune signification; ce sont des noms qu'il donne aux choses, non des indications précises de rapports.

Il ne faut pas que nous nous scandalisions outre mesure de ces incohérences. L'enfant voit ~~mal~~ le système lié que constituent les termes. Il est difficile, par exemple, de lui faire comprendre que certaines formes et certaines fonctions des propositions se tiennent, que l'interrogative ~~indirecte~~ commençant par où est une complétive, non une "circonstancielle de lieu", et qu'une relative, même si le relatif est complément de temps, n'est pas pour autant une temporelle: confusion du tout et de la partie dans une pensée encore syncrétique. Inversement, il peut voir des incohérences là où il n'y en a pas.

Sav (G, 14 ans 3 mois, Quatrième), dans une version, ne voit pas ce que peut unir la conjonction et. Nous lui montrons deux verbes: conclamat [...] et [...] consequitur. Il proteste, parce que l'un est de forme active, l'autre de forme, ~~selon~~ lui, passive.

Ce qu'on peut souhaiter dans l'analyse élémentaire qui mène au thème latin, c'est qu'elle soit une synthèse de la perception du sens global et de la perception des éléments formels plus ou moins accidentels de la phrase qui exprime ce sens. Et cette prise de conscience des rapports des idées et des modes d'élocution ne devrait s'énoncer qu'en des termes que l'écopier est susceptible de comprendre. Est-ce toujours le cas? Nous ~~en~~ dontons. Le terme "concessive", par exemple, a-t-il bien un sens pour lui? Fort peu, puisqu'il confond couramment "concessive" et "consécutive" par suite d'une ressemblance purement formelle des deux termes. Et qu'est-ce aussi que le "complément d'objet" (28)?

(28) Ce terme ne se trouvait pas dans l'arrêté ministériel du 25 juillet 1910 concernant la nomenclature grammaticale: il n'y était question, pour les compléments du verbe, que de complément direct ou indirect, ce qui, évidemment, est

Nous avons vu des élèves le confondre avec l'instrument concret (frapper avec un bâton), qui leur paraissait un "objet". La notion d'objet nous semble plus philosophique que linguistique, et l'objet ne nous paraît pas constituer une catégorie parmi les compléments possibles au même titre que les catégories de lieu, de temps, de cause, en rattachant à cette dernière le but (cause finale) et l'instrument de l'acte. Et nous ne croyons pas avoir rencontré de grammaire élémentaire qui, après une définition du "complément d'objet", caractérisé comme la personne ou la chose sur laquelle s'exerce ou passe nécessairement l'action exprimée par un verbe actif, n'aboutisse bientôt à des difficultés, voire à des contradictions. Il n'est guère de verbe, pas même aimer et avoir, qui ne puisse s'employer absolument: question de sémantique, non de grammaire.

"Un verbe transitif peut presque toujours se construire intransitivement. [...] Les verbes intransitifs, de leur côté, prennent souvent un complément."

(F. Brunot, Précis de grammaire historique de la langue française, Masson, 2^e édition, Paris, 1889, p. 409.)

Quand Cyrano avoue à son ami Le Bret: "J'aime" (E. Rostand, Cyrano de Bergerac, I, v), cela signifie: "Je suis amoureux", l'objet du sentiment existe, mais il n'est pas exprimé, ni même sous-entendu. Quand Juvénal (XIV, 207) dit: Unde habeas quaerit nemo; sed oportet habere, le verbe habere est employé deux fois absolument avec une valeur propre qui n'exige aucun complément. Inversement, on dira vivre sa vie, courir un risque, sonner

trop peu pour des études secondaires classiques. Il ne figure pas non plus dans la fameuse et discutée Grammaire de l'Académie française (1932). Nous ne voulons point ici entrer dans une discussion de pure grammaire; notre point de vue est essentiellement psychopédagogique. Mais on peut penser que définir l'accusatif latin comme le cas du "complément d'objet" est discutable. Et même, après tout, "qu'est-ce qu'un objet, comment distinguer un objet d'un sujet?"

(J. Perret, Sur l'accusatif latin, dans la Revue des Etudes latines, 1957, p. 152-163.)

la retraite... Les constructions évoluent avec le temps dans une même langue, varient selon le sens que prend le verbe ("le marchand augmente ses prix", - "les prix augmentent"; "viser le but", - "viser au but"), se correspondent mal d'une langue à une autre (parce victis, épargne les vaincus). Dans la même langue, ne flotte-t-on pas dans les contradictions ? On dit en français j'emploie un remède, et je me sers d'un remède, en latin adhibeo medicamentum et utor medicamento. Tout cela, sans doute, est bien simple: dans je me sers, le verbe est servir, et l'objet de l'acte est exprimé par le réfléchi, la personne est l'objet du service et l'autre complément a une valeur d'instrument ou de provenance; mais, peu à peu, le verbe conjugué pronominalement prend un sens particulier, l'attention se déplace et se porte sur le second complément, qui devient apparemment objet de l'acte. Autre exemple frappant, la construction du verbe latin defendere, qui signifie primitivement "écarter", d'où la construction defendere rem ab aliquo; mais la personne défendue passe au premier plan et la construction devient defendere aliquem ab re, qui prévaut. Nous disons dépouiller quelqu'un de quelque chose et ôter quelque chose à quelqu'un: là c'est la personne, ici c'est la chose qui est l'objet d'une action similaire. Comment ne pas rappeler à ce propos qu' "il n'y a pas de langue où rien ne serait "motivé", [...] pas de langue où tout serait "motivé" " (H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 200), qu'une part d'arbitraire existe, et qu'il n'y a pas profit à imaginer une nomenclature pour rendre compte de ce qui n'est pas explicable à l'élève? Car "les mots, si fréquemment qu'ils soient redits devant l'enfant ou même par lui, n'ont pas le pouvoir de lui imposer leur sens tant que l'éveil de la notion correspondante ne lui fait pas un besoin d'en user lui-même correctement" (H. Wallon, Journal de Psychologie, 1924, cité en note, p. 294 de l'ouvrage précité de

H. Delacroix): cette dernière phrase n'est-elle pas une condamnation sans appel possible de l'emploi dans les classes élémentaires de certains termes grammaticaux ? En tout cas, n'explique-t-elle pas comment, après avoir entendu et prononcé durant des années le mot "attribut", les élèves n'en sont pas encore à réaliser l'accord de l'attribut en thème latin ?

Encore "objet direct" peut-il s'entendre; mais que penser d'un "objet indirect" ? Les exemples dont on fait état (29) ne nous semblent pas probants; ce sont des cas de constructions où la valeur circonstancielle originelle du complément s'efface; cette valeur tend à devenir abstraite:

(29) En voici un, donné par une grammaire excellente à bien des points de vue: Pardonnez à votre prochain. Il suffirait de dire: Pardonnez ses fautes à votre prochain, pour que prochain ne puisse plus être appelé "complément d'objet", bien que sa valeur n'ait point changé. Une autre grammaire scolaire, en effet, tout aussi estimable, dit que "certains verbes admettent un objet tantôt direct, tantôt indirect", avec entre autres exemples pardonner une faute et pardonner à un coupable; mais les auteurs ne voient-ils pas qu'on peut dire pardonner une faute à un coupable, et voilà, d'après leur définition, le même verbe gratifié de deux objets simultanément, ce qui n'a peut-être guère d'importance si le mot "objet" est une étiquette vide de sens, ce qui est bien près d'être absurde si le mot "objet" a un sens ? En réalité, dans l'expression pardonner à un coupable, le verbe est employé absolument, il signifie "être indulgent", et le coupable est la personne intéressée par cette conduite. Mais on dit aussi vous serez pardonné pour on vous pardonnera. C'est que bien des verbes ont, sans changer de sens, changé de construction d'une époque à une autre (nous lisons aider à quelqu'un, il lui aide, par exemple, dans Corneille et dans Fénelon): on ne peut guère ainsi attribuer au "complément d'objet" une valeur catégorielle, il marque plutôt le point d'aboutissement actuel d'une évolution plus ou moins achevée dans le sens de

du but, on passe à la destination et à l'attribution (30); du lieu d'où l'on vient, on glisse à l'origine, puis à l'instrument (par exemple "frapper du pied"), et à ce "complément de propos", appellation dont certaines grammaires scolaires élémentaires font usage ("parler de"), et au complément d'agent du passif ("être aimé de"); la grammaire historique et la sémantique peuvent faire état de tout cela, et aussi la grammaire comparée. Alors l'exposé part du concret pour aboutir à l'abstrait, et, de la notion de lieu où l'on va, on glisse à celle de terme du mouvement réel ou figuré, ce qui est proprement l'objet (31). Mais que fait l'écopier ? Il accole le mot "objet" à l'expression "complément direct" ou "complément indirect" sans aucun sentiment de ce que ce mot exprime, et, très souvent, attribue au même verbe un

l'abstraction. Quant à la "proposition objet", nous nous demandons quel intérêt pratique on a, hors celui de remplir des cadres symétriques, à rapprocher des éléments qui n'ont entre eux aucune ressemblance formelle, par exemple: Oblitus sum nominis tui, et oblitus sum quod nomen tuum esset; prospice saluti nostrae, et prospice ut conservemur; gaudeo reditu tuo, et gaudeo te redisse ou quod redisti, etc.

(30) La personne à qui on attribue une chose, la personne intéressée à l'action, sont souvent confondues: donner une chose à quelqu'un, nuire à quelqu'un. C'est ainsi qu'on aboutit parfois à des cas où, si l'élève employait les termes en pensant à ce qu'ils signifient, il se refuserait à user de certaines appellations. Dans l'expression ravir une chose à quelqu'un, l'élève qui appelle le second complément "complément d'attribution" obéit peut-être à un critère formel; mais voit-il le sens du mot "attribution" ? On constate qu'il est plus facile de s'exprimer que de raisonner son mode d'expression, comme il est plus facile de marcher que d'expliquer le mouvement.

(31) Phil (G, 5 ans), appelant: "Maman, tu montes le second étage ?" Le terme du mouvement devient complément d'objet.

"complément d'objet direct" et un "complément d'objet indirect": c'est bien la preuve qu'il n'entend rien au mot qu'on lui fait employer. Il faut bien, dira-t-on, un terme propre pour désigner ce complément du verbe actif susceptible (c'est là ce qui le caractérise essentiellement) de devenir sujet dans la construction passive d'une proposition de même sens où l'on use du même verbe à la suite d'une évolution de la valeur des formes verbales symétrique à celle des fonctions. Oui, certes; l'expression "complément direct" désigne proprement une construction, qui peut, en somme, être celle d'autres compléments; l'expression "complément d'objet" suffit-elle, et a-t-elle un sens ? Voilà un point où notre nomenclature grammaticale usuelle manque de netteté. Ce n'est pas le seul. En analyse logique, par exemple, qu'est-ce qu'une "principale" ? Une proposition, dit-on ordinairement, à laquelle se rattachent une ou plusieurs subordonnées. Mais cette définition peut très bien convenir à une subordonnée, et voilà donc un terme mal choisi ou mal défini: l'ensemble des subordonnées comprend des principales, l'ensemble des principales comprend des subordonnées. Si l'on ajoute à la définition de la "principale" que c'est une proposition "indépendante" ou "non-dépendante", on se trouve sans terme propre pour désigner la subordonnée de qui dépend une autre subordonnée. Certains ont espéré résoudre le problème en lançant le terme de proposition "régissante": l'idée est bonne, mais le terme n'est guère entré dans l'usage scolaire. Tenons-nous-en à des faits: nous ne faisons pas ici oeuvre de grammairien; mais représentons-nous l'élève pris au milieu de ces définitions qui cadrent mal avec la réalité et qui se contredisent partiellement d'un livre à un autre, et même, lui semble-t-il, du professeur qu'il eut l'année précédente à celui qu'il a l'année suivante: arrivé dans une classe supérieure, ces vécues ne l'arrêteront plus guère, on appréciera dans son devoir la propriété des mots, l'élocution, le style, et, dans la traduction, la justesse des expressions et l'aisance des tours, on ne lui demandera plus d' "analyse"; mais, en attendant, quelles

incertitudes tout au long des classes dites de grammaire, et quel emploi inintelligent de termes incompris ! Que faire à cela ? Limiter, sans doute, les exigences à des notions accessibles et nécessaires, obtenir par là des réactions pratiques et sûres pour l'orthographe et la traduction, bannir termes inintelligibles et définitions d'une valeur douteuse (32). A quoi bon, oserons-nous dire, définir le sujet ? Le reconnaître avec sûreté suffit (33). L'opposition

(32) Quoi de plus malaisé que de définir la voix active, par exemple ? On dit que, dans la voix active, le sujet fait l'action, qu'il la subit dans la voix passive. Sav (B, 13 ans 1 mois, Cinquième) analyse cette phrase : Bien peu de ceux qui étaient venus pour faire ce coup purent s'échapper. Pour le verbe étaient venus, après avoir dit "plus-que-parfait" pour le temps, il hésite avant de dire enfin que le verbe est actif. Nous lui demandons à quoi il reconnaît ici la voix active. "C'est, dit-il, parce qu'ils font l'action. - Et dans étaient blessés ? - Ils subissent l'action : c'est passif. - Et dans étaient tombés ? - Ils subissent l'action : c'est passif." Cette dernière réponse n'est-elle pas conforme à la définition, et n'est-il pas artificiel de prétendre que naître, tomber, mourir, sont des actions ? Ne traduit-on pas je nais, en anglais, par I am born ("je suis mis au monde") ? Remarquons aussi que l'écopier ne voit pas dans la réponse de son analyse un tout lié. Si, dans la forme verbale je suis venu, on voit un passé composé, on doit aussi avoir reconnu que la voix est active : l'un tient à l'autre, et c'est même par la voix que l'élève devrait commencer l'analyse du verbe. Mais l'écopier peut très bien avoir reconnu le temps, et hésiter sur la voix.

(33) "Le sujet, dit une grammaire latine scolaire qui s'intitule rationnelle et pratique, désigne la personne ou la chose qui fait ou subit l'action exprimée par le verbe." Définition sans portée, qui convient aussi bien au "complément (d'objet) direct" et au "complément d'agent". (Voir chapitre I, p. 130, note 38.)

vigoureuse faite par certains entre "sujet" et "objet", étendue par eux aux subordonnées complétives où elle est dénuée de toute portée pratique, nous semble naître d'un désir de rationaliser la langue à outrance. Mais un langage n'est pas un système philosophique, et ces tentatives pour lui imposer un cadre rationnel achoppent ou ignorent volontairement une partie des faits. Cela va très loin dans la langue parlée, où le sujet postposé est senti comme un complément nécessaire au sens du verbe à peu près au même titre que ce qu'on appelle l'objet. Cela est si vrai que l'accord du verbe avec le sujet au pluriel tend à être oublié quand ce sujet est postposé: nous pouvons en relever de nombreux exemples dans le style parlé ou écrit de nos contemporains. Que ce soient souvent des fautes, il se peut. Mais des tours comme ceux-ci: il en vint un grand nombre, il en partit deux, il en resta trois, ne sont pas réputés incorrects, et l'emploi des termes "sujet apparent" et "sujet réel" nous semble un artifice: s'exprimer ainsi, c'est peut-être moins analyser la phrase française que lui imposer un cadre en pensant à ce qu'elle serait par exemple en latin. Une évolution précipite peut-être le français vers un système syntaxique où la notion de sujet grammatical s'effacerait au bénéfice d'une conjugaison nouvelle dont les formes seraient impersonnelles. Cela n'est pas impossible, d'après les exemples qui précèdent, et cela existe réellement dans certaines constructions latines mêmes (34). Mais nous n'allons pas imaginer une audacieuse grammaire d'anticipation ! Notons seulement ce que nos exigences en matière d'analyse grammaticale peuvent avoir d'abusif.

(34) Ex.: Nautas brevi tempore paenituit temeritatis suae. Le verbe ne comporte aucun sujet grammatical; le sujet du sentiment est un complément. Quand on a voulu jadis trouver dans paenitet (qu'on écrivait poenitet) une espèce de contraction de poena tenet, on a tout simplement montré à quel point le grammairien est tenté de contraindre la langue à entrer dans ses conceptions "logiques".

Il est amusant, à ce propos, de voir Hur (G, 12 ans 2 mois, Sixième) traduire une phrase de version en usant de ce tour impersonnel. Angustum terrae spatium quo Athos mons litori jungitur perfossum erat; il traduit: "Il avait été percé un étroit espace de terre..."

L'analyse, avouons-le, est un étiquetage (35). Mais cet étiquetage doit marquer la perception des rapports exacts entre les termes de la phrase. Ce sentiment de l'harmonieuse organisation d'un tout mise en lumière par l'analyse, est-ce bien là ce que le professeur attend de son élève ? Et l'élève cherche-t-il dans ce tout un système cohérent dont il nomme les parties en signalant comment elles s'engrènent mutuellement ? N'emploie-t-il pas plutôt des mots dont la signification lui échappe, et le professeur n'imagine-t-il pas avoir obtenu un résultat intelligent quand son élève a mis une étiquette sur chaque terme identifié grâce à des indices artificiels ? L'élève sait qu'il faut dire "attribut" à propos de "ce qui suit" certains verbes, dits "verbes d'état", être, devenir, sembler, paraître...: mais cette réaction, ainsi motivée, n'implique aucune conscience de la fonction! Dès lors l'analyse n'est plus qu'un étiquetage conventionnel, qui pourra imposer une certaine manière de traiter les mots dans les exercices classiques de grammaire comme le thème latin, non une prise de conscience de la valeur des termes et de leurs relations logiques. L'élève décompose la phrase comme on démonte un moteur; mais,

(35) Cet étiquetage suppose un vocabulaire. Nous avons vu dans des classes utiliser des signes hiéroglyphiques, ou plutôt d'un mode extrême-oriental, fort ingénieux: un coup d'oeil permet de lire sur une seule figure, par exemple, "verbe à la troisième personne du pluriel, temps futur". L'inconvénient, c'est qu'il faut que l'élève sache s'exprimer en un langage communicable un peu plus universel qu'un code de signes, de couleurs ou d'initiales constituant une algèbre grammaticale.

n'ayant pas vu les relations vraies, s'étant contenté d'observer certains caractères de hasard des pièces, peut-être pas les plus essentiels, et d'en faire une nomenclature, il sera incapable, ce moteur, de le réparer, peut-être même de le remonter; s'il le tente, il ne réalisera qu'un assemblage incohérent ou dangereux. Il en prendra bien conscience, quand il constatera que le nouveau moteur fonctionne mal ou ne fonctionne pas: heureux s'il évite l'accident! Mais, si ce produit de son industrie est un thème latin, qui donc lui démontrera vraiment, et non par des arguments d'autorité, - mauvaise note, exclamations en marge de la copie, référence à la sacro-sainte grammaire, - que sa traduction n'a pas de sens, ou qu'elle a un autre sens ? C'est là le drame final du thème latin: il est une fin en soi, il n'a pas de rôle signifiant, l'erreur n'entraîne aucune "sanction naturelle". S'il en est ainsi, on peut se demander dans quel esprit l'élève opère cette transposition, et à quoi aboutit le travail ainsi entrepris.

II. LE THEME DE L'ECOLIER :

ETUDE DE L'APPLICATION DE QUELQUES REGLES DE SYNTAXE DANS LA TRADUCTION.

C'est donc sur une analyse qu'on invite l'élève à se fonder pour traduire. Et il le fait communément, de façon plus ou moins explicite, plus ou moins rigoureuse, mais toujours plus réellement qu'en version. Le thème ne consisterait-il qu'en une application attentive de règles de grammaire, comme on l'a soutenu (36) ? Le mieux, pour s'en rendre compte, est d'observer comment les élèves appliquent en thème ces règles de grammaire. C'est ce que nous allons d'abord faire en nous en tenant à quelques-unes de ces constructions légitimement tenues pour essentielles dans l'apprentissage de la langue.

(36) Voir, au début de ce chapitre, p. 590, note 5.

Le nominatif est proprement le cas du sujet du verbe. Laissons provisoirement de côté la proposition infinitive et l'ablatif absolu, constructions dans lesquelles le cas de ce qu'on est convenu d'appeler encore le sujet du verbe n'est pas au nominatif. L'élève n'éprouve aucun embarras: le nominatif singulier est, quand il évoque le nom, la première forme qui lui vient à l'esprit de la manière dont il apprend le vocabulaire; quand même il oublierait de décliner, il emploierait encore le nominatif. Mais, si le sujet est postposé, qu'arrive-t-il ? Certains, pessimistes, considèrent que l'élève, à son entrée en Sixième, reconnaît à peine le sujet postposé: il voit le sujet dans ce qui précède, le complément dans ce qui suit le verbe. Les sondages pratiqués (37) auprès de sujets à la veille d'entrer ou entrés en Sixième ont donné des pourcentages de réponses exactes variant sur ce point de 25 à 52 %. Cette variation même nous semble indiquer qu'il ne s'agit pas là d'un simple fait de maturité mentale, comme le serait la distinction de deux valeurs du complément de temps, selon qu'il marque la date ou la durée: les élèves n'ont pas la notion intime du sujet en soi, notion bien moins claire que celle de complément circonstanciel de lieu et de temps (38), ils apprennent

(37) Voir Le Courrier de la Recherche pédagogique (Institut Pédagogique National, 29, rue d'Ulm, Paris), numéros d'Octobre 1957 (p. 53) et d'Avril 1960 (p. 65).

(38) "En ce qui concerne la connaissance de la fonction des mots dans la phrase, nous avons vu que c'est la notion de compléments circonstanciels qui semble la plus claire." (Le Courrier de la Recherche pédagogique, Avril 1960, p. 54: sondage effectué par le Service de la Recherche Pédagogique.) Nous ferons des réserves: cela dépend de la nature de la circonstance; dans le sondage pratiqué, il y a seulement un complément de lieu, un complément de temps, un complément de manière, c'est trop peu pour hasarder une conclusion générale. Ce n'est pas, du reste, parce que la notion de telle fonction n'est pas acquise en soi par quelque 60 % des sujets que nous renoncerons à faire reconnaître cette fonc-

à reconnaître mécaniquement le sujet; leurs deux critères sont alors la place du mot, qui, dit-on, précède ordinairement le verbe, et la forme de la question (Qui est-ce qui ou qu'est-ce qui...?); ce second critère est le seul sûr, mais les élèves préfèrent inconsciemment le premier qui ne demande aucun effort de réflexion, et sur lequel on insiste trop. L'échec, si le sujet est postposé, n'est donc peut-être pas tant imputable à une insuffisance des élèves qu'à une maladresse pédagogique.

Une classe de Sixième (26 élèves, filles) nous étonnait dès les premiers jours par la sûreté avec laquelle était identifié le sujet postposé. Nous lui proposons à l'improviste les deux premiers vers, cités plus haut (p. 610), de la fable de La Fontaine, Le héron: la fonction du nom héron est exactement identifiée par tous les sujets (âges médians: 10 ans 11 mois et 11 ans 2 mois). Le même jour, sur 35 élèves de Cinquième (filles), deux seulement se trompent sur la même question, une troisième se reprend, soit 33 bonnes réponses (âge médian: 12 ans 3 mois). Nous ne croyons pas que la supériorité qu'on a cru trouver dans de semblables sondages chez les filles explique ce résultat global de 96,7 % dans deux classes qui ne sont nullement brillantes.

Dans un thème de Sixième (premier trimestre) se présente ce passage: Sur ces entrefaites, à l'approche de la nuit, soudain apparut un loup. On n'a pas demandé

tion: il suffit de donner à l'élève des indices sûrs. L'idée de temps peut ouvrir à bien des considérations psychologiques et métaphysiques, mais il suffit que l'élève sache poser les questions Quand...? et Combien de temps...? pour qu'il puisse distinguer le moment et la durée, et de ce fait commencer à employer les cas latins correspondants; et c'est de cette pratique qu'il s'élève par une série de nuances de plus en plus fines (date à venir, temps employé, etc.) à une notion plus complète du temps. Attendre qu'il possède parfaitement cette notion pour enseigner, c'est renoncer à enseigner.

l'analyse écrite, mais la traduction seule. Sur 31 sujets (filles), qui ne constitueront qu'un groupe médiocre, nous ne trouvons qu'une fois lupum. Mais, dans un autre groupe de 29 sujets (filles aussi), nous trouvons, pour ce même thème, cinq fois lupum, trois fois analysé alors "complément direct" et deux fois "sujet": or le texte avait été divisé en deux parties; une moitié des élèves, soit donc une quinzaine, avaient à traduire le passage en question: la proportion est donc dix fois plus forte.

Au cours d'un sondage pratiqué en fin de Sixième sur 152 sujets (filles), pour la phrase suivante: Ainsi finit la comédie, nous trouvons 102 réponses exactes pour la fonction du nom comédie avec l'indication du cas latin à employer, soit 67,1 %. Mais, si l'on observe chacune des six classes séparément, la variation est considérable, de 38,2 à 92,0 %: le pourcentage global n'a donc à peu près aucune signification, et la variation fait supposer d'autres facteurs de réussite que la simple maturité mentale. Le principal facteur doit être dans la forme de l'enseignement élémentaire donné.

On peut donc soupçonner que l'erreur fréquente sur le cas du sujet postposé, très rarement mis à l'ablatif de valeur causale, qui ne serait pas tout à fait illogique (39), révèle une malformation dont l'enseignement est en grande partie responsable. L'élève ne peut pas ne pas remarquer que le sujet est le plus souvent antéposé (40), mais pourquoi appuyer

(39) Le sujet est un agent, et la phrase de l'enfant peut le traiter comme tel. Phil (G, 1 an 11 mois) apporte une boîte: "Laver la boîte, demande-t-il. - Avec quoi ? - Avec papa. - Qu'est-ce qu'il faut mettre dans la boîte ? - De l'eau." On a l'impression que, dans la phrase de Phil, "papa" et "l'eau" sont deux moyens (agent et instrument) pour laver la boîte. De même, en thème latin, le sujet inversé est quelquefois mis à l'ablatif comme un complément de moyen.

(40) Nous disons "le plus souvent", mais il ne faut pas exagérer, et présenter "l'inversion du sujet" comme un cas

sur cet indice dont il ne sera que trop enclin à se contenter? Alors, dans toutes les classes, on trouvera des fautes du genre de celles-ci.

En Sixième, dans un thème: Ainsi l'a ordonné mon maître, répond la brebis. Ques (F, 11 ans 9 mois) écrit ovem respondet; c'est-à-dire qu'elle met l'accusatif à cause de la postposition du sujet en français, puis elle prétend donner un tour latin à sa phrase en faisant passer le nom qu'elle regarde comme un complément devant le verbe, sans que cette opération, tout artificielle, lui ouvre les yeux.

exceptionnel. Après avoir dépouillé six contes d'auteurs divers totalisant plus de douze cents cas, nous trouvons le sujet antéposé dans 82 % de ces cas; mais, si l'on distingue les cas où le sujet est un nom et ceux où il est un pronom, nous trouvons que, si le pronom sujet n'est pas même une fois sur dix postposé, le nom sujet, lui, est postposé dans une proportion qui va, selon les textes, de une fois sur six à une fois sur deux, en moyenne plus d'une fois sur quatre (le cas le plus fréquent du nom sujet postposé était dans un conte écrit pour la jeunesse): on voit quel tort on fait aux élèves en leur présentant le sujet comme précédant normalement le verbe en français. Et en latin, va-t-on nous dire, qu'en est-il ? En dépouillant quelques pages de Cicéron, de César, de Tite-Live, nous avons trouvé le sujet antéposé dans plus de 84 % des 526 cas relevés (il ne s'agit que du sujet de verbes à un mode personnel); mais, si l'on distingue ici encore les cas où le sujet est un nom et ceux où il est un pronom, nous trouvons le pronom sujet postposé seulement une fois sur onze, le nom sujet une fois sur six. Le nom sujet serait donc en latin bien moins souvent postposé qu'en français, contrairement à ce qu'on serait porté à penser: le rapport du nombre des cas où le nom sujet est postposé à celui des cas, plus nombreux toujours, où il est antéposé est, d'après nos relevés 0,38 en français, et 0,21 en latin. La liberté de construction de la phrase latine comparée à la rigidité de construction de la phrase française serait, sur ce point particulier, bien près d'être une pure légende !

Dans un thème donné à plusieurs classes se trouve cette proposition: Vint alors un troisième larron... En Cinquième, sur 27 sujets, trois ont mis venit furem tertium; en Quatrième, sur 34 sujets, trois ont fait de même; en Troisième, sur 59 sujets, neuf ont aussi mis l'accusatif, dont deux ont ensuite corrigé visiblement et deux autres partiellement (d'où furem tertius et tertium fur, discordances significatives).

Nous demandons à 85 élèves, dont 27 de Sixième, 38 de Cinquième, 20 de Troisième, huit phrases à traduire, plus ou moins complexes, dans lesquelles le sujet tantôt précède, tantôt suit le verbe. Dans la première position, le nominatif est bien choisi dans une proportion de 92,5 % ; dans la seconde, il ne l'est plus que dans la proportion de 76,0 % .

En Seconde, nous donnons à traduire une courte fable où divers animaux se plaignent de ce qui leur manque: "Ingrats, leur dit la taupe, et vous avez des yeux !" Nous suggérons d'employer le tour: vous à qui sont des yeux, relative causale. Char (F, 18 ans 1 mois) écrit ceci: O vos ingratos, quibus sint oculos! Reconnaissons, du reste, que cet accusatif oculos est surdéterminé: il peut s'expliquer encore par la fonction du nom yeux en français, l'élève perdant de vue le tour latin amorcé, et même par une simple attraction en écho avec vos ingratos.

"Quelle proportion de mes pieds à ma tête!" dit le cerf (La Fontaine, Fables, VI, ix). On propose ce mot à mot: Combien peu s'accordent entre eux mes pieds et ma tête! Dans une classe de Seconde, douze élèves seulement ont mis auprès du sujet une forme de possessif qui permet de distinguer le nominatif de l'accusatif: trois d'entre eux ont employé l'accusatif.

Dans une interrogation sur les comparatives, nous donnons en Troisième cette phrase à traduire à 29 élèves (filles): Il m'est arrivé la même chose qu'à toi; et

nous précisons oralement le mot à mot: A moi - est arrivée - la même chose - que - à toi, en demandant de souligner la traduction du mot que. Nous trouvons que 27/ sujets emploient l'accusatif rem, les deux autres, qui l'avaient mis, ont corrigé. Le même jour, nous faisons traduire de même cette phrase à 61 élèves de Seconde, à 24 élèves de Première: nous trouvons encore 49 et 19 fois l'accusatif rem.

Cet emploi de l'accusatif pour le sujet postposé (41) vient évidemment de nos habitudes de construction: le sujet, en français, précède plus souvent le verbe. Mais il vient aussi de mauvaises habitudes prises: l'enseignement appuie trop sur

(41) Inversement, il suffit qu'une expression nominale se trouve en tête de la phrase pour qu'elle soit mise au nominatif comme si elle était sujet. Démosthène dit aux Athéniens: "Philippe mort, vous êtes si lâches qu'un second Philippe en peu de temps surgira!" Gal (G, 13 ans 7 mois, Cinquième) traduit: Philippus mortuus, estis tam ignavi... Et Tuc (F, 13 ans 5 mois, Quatrième), pour traduire cette phrase: Le même jour tout le mobilier a été déménagé, dit: Idem dies tota supellex..., avec deux expressions de suite au nominatif. Cette même phrase est traduite par 24 élèves de Sixième et 36 de Quatrième, soit 60 sujets (filles): nous voyons 22 fois se manifester l'apparition du nominatif idem dies, au moins pour l'un des deux mots, et l'expression intégrale au nominatif maintenue 9 fois. Mais aussi qu'y a-t-il d'étonnant, puisque nous entendons ou lisons, en français même, dans la bouche ou nous les plumes de personnes cultivées ce ~~ce~~ Cette semaine reprendra les réunions des différents groupes", et: "C'est dire l'intérêt que présente des rencontres entre parents et professeurs". En Première, pour traduire: Sequitur clades (Tacite, Ann., XV, xxxviii), nous proposons: "A ces événements succède un désastre", et plusieurs élèves écrivent succèdent, alors qu'on vient de reconnaître explicitement la fonction de clades, et que le nom événements est précédé d'une préposition !

la place, supposée normale, du sujet devant le verbe, et propose couramment la question facile et incorrecte "... qui ?" ou "... quoi ?" après le verbe pour trouver le "complément d'objet direct" à mettre à l'accusatif en latin, deux fausses manoeuvres qui ont le même effet, alors qu'il fallait faire prendre conscience des fonctions au moyen de questions très correctement posées.

Le nominatif est aussi le cas de l'attribut du sujet (toujours en laissant de côté la proposition infinitive et l'ablatif absolu). Ce rapport de l'attribut au sujet, qui nous semble si naturel, si logique, l'élève le sent-il? Ici encore, certains sondages (42) montrent que c'est là une notion fort mal acquise, même quand le professeur a cru lui avoir consacré suffisamment de temps (43 a). Mais ces sondages ne nous paraissent pas mettre en évidence l'attitude mentale de l'élève devant la fonction attribut, et, sans nier leur intérêt, nous allons reprendre cette étude avec quelques-unes de nos propres observations.

(42) Le Courrier de la Recherche pédagogique (Institut Pédagogique National, 29, rue d'Ulm, Paris): voir le n° 7, p. 53, le n° 9, p. 40, le n° 11, p. 69 et 80. Les pourcentages de bonnes réponses varient, en nous tenant à des sujets de Sixième, de 15 % à 48 %. S. Roller écrit dans le n° 11, p. 71: "Ce très faible rendement ne paraît prouver que l'enseignement grammatical n'est pas donné d'une manière qui réponde aux possibilités des élèves."

(43 a) C'est là une impression subjective, rien ne remplace une épreuve de contrôle sous la forme d'un test de niveau, nous l'avons souvent constaté. Tel professeur nous disait avoir amené sa classe de Cinquième à une possession solide de la morphologie latine, il nous suffit d'un contrôle pour voir que le pourcentage des formes de conjugaison vues ne dépassait pas 34 %. Par ailleurs, on croit trop volontiers avoir assez fait en "consacrant" une heure ou deux à telle ou telle notion importante: c'est une erreur, une notion importante s'enseigne en dix minutes, mais elle ne s'assimile que par une pratique étalée sur plusieurs semaines. En analyse, par exemple, on obtient un meilleur rendement en demandant tous les jours quel-

Au même groupe, cité plus haut (p. 638), de 152 sujets (filles) achevant la Sixième, nous proposons les deux phrases suivantes: Le soleil nous semble un disque de feu, et: Combien sont étourdis certains enfants! Nous demandons la fonction des mots disque et étourdis, et le cas latin correspondant. Le nom disque est reconnu attribut par 44,0 % des sujets (ce pourcentage, selon les classes, varie de 20,0 à 61,7 %); la fonction de l'adjectif étourdis est reconnue par 55,9 % des sujets (variation de 28,5 à 88,0 %).

On voit, ce qui est très important ici encore, que l'ampleur de cette variation ne permet pas de tenir la simple maturité mentale comme le facteur décisif quand l'élève analyse correctement l'attribut. Il a simplement été dressé, plus ou moins bien, selon les classes, donc, pour une bonne part, selon les modes d'enseignement utilisés, à réagir à certains signes pour appeler tel mot attribut dans telles conditions. Cela est si vrai qu'avec les mêmes groupes la variation est sensible d'une phrase à une autre, tout simplement d'abord parce que disque est un nom, étourdis un adjectif; celui-ci est bien plus aisément appelé attribut. La preuve en est que l'adjectif est appelé "complément (d'objet) direct" 2 fois seulement sur 152 réponses, alors que cela arrive au nom 39 fois (soit 25,6 % des réponses, une fois sur quatre). De plus, le verbe de la seconde phrase est être; celui de la première est sembler. Au verbe être, les sujets de nos classes sont dressés à répondre "attribut"; ils pensent beaucoup moins à le faire avec d'autres verbes.

Voici une phrase d'une dictée faite à des élèves de Sixième (premier trimestre).

Mais le biquet n'est pas si naïf que croit le loup.
 [...] "Si vous êtes mon oncle, dit-il, montrez-moi
patte blanche par la fente."

ques fonctions à propos d'une très courte dictée quotidienne. Nous parlons d'analyse, mais il en est exactement de même pour l'acquisition de tout mécanisme fondamental, orthographe, calcul arithmétique, conjugaison, pratique d'une technique, etc.

On demande la fonction de plusieurs mots, en particulier de l'adjectif naïf et du nom oncle. Sur 24 sujets (garçons), douze répondent "attribut" soit pour l'un, soit pour l'autre, mais huit seulement parmi ceux-là pour l'un et pour l'autre. Les principales erreurs, pour naïf, sont "complément de manière" (4 fois), "épithète" (3 fois), "complément direct" (3 fois); pour oncle, c'est "complément direct" (9 fois).

Cette seconde observation confirme bien la première. La valeur qualifiante de l'adjectif naïf est bien perçue, même sous des appellations erronées d'épithète ou de complément de manière; mais l'appellation "attribut" ne résulte pas de cette perception: le nom oncle, après le même verbe être cette fois, est tout autant que lui reconnu comme attribut, mais les erreurs consistent à l'appeler complément direct. L'appellation "attribut", à peu près incomprise, est une réaction à la présence du verbe être, et se substitue mécaniquement à toute autre... quand l'élève est assez bien dressé pour y songer.

Si tels sont les faits, la leçon qui en découle est claire: nos élèves n'ont pas le sentiment intime de la fonction attribut; de l'attribut du sujet, ils acquièrent par nos exercices une notion purement apparente, car ils sont simplement exercés à réagir à certains signaux (adjectif qualificatif, verbe d'état, surtout être...). Le succès plus ou moins grand est le résultat d'un dressage plus ou moins réussi, guère ou pas du tout celui d'une prise de conscience d'un rapport (43 b). On peut d'ailleurs penser que, dans la

(43 b) Il en sera de même, jusqu'à un certain point, de la manière dont la plupart des élèves manieront pendant quelque temps les symboles algébriques, par exemple $\underline{a}^2$ et $2\underline{a}$. Mais il existe une différence importante, qui joue, nous semble-t-il, en faveur des mathématiques: le professeur peut montrer concrètement que $2 \underline{a} = \underline{a} + \underline{a}$, soit deux longueurs bout à bout, et que $\underline{a}^2 = \underline{a} \times \underline{a}$, soit la surface d'un carré de côté $\underline{a}$. Pour la notion d'attribut, il s'agit de la langue parlée par l'élève depuis son enfance, et l'ancienneté même des habitudes prises gêne la perception du mécanisme;

langue française, si l'on s'abstient de philosopher, l'attribut, privé de toute forme propre (accord particulier, emploi ou non d'un article, cas ou place du mot), est une notion étrangère à la conscience de la plupart des sujets parlants. L'adjectif, qu'il soit épithète ou attribut, s'accorde exactement de même, alors que d'autres langues marquent la différence, même le latin dans certains cas (44). Le nom, attribut, ne s'accorde aucunement en français. Comment voir une différence dans la fonction du nom oeuvre dans ces deux phrases, d'une part: On croyait que ces deux poèmes étaient l'oeuvre d'un seul poète, ou on croyait ces deux poèmes l'oeuvre d'un seul poète, et d'autre part: On voyait dans ces deux poèmes l'oeuvre d'un seul poète ? Aucune forme ne la rend sensible. Et c'est pourquoi on pourra écrire sans incorrection: L'inoculation a précédé, mais n'est pas la vaccination, phrase dans laquelle le dernier nom est complément d'objet direct du premier verbe et attribut du sujet non répété dans la seconde proposition. L'absence d'une forme propre (45) ôte à la distinction toute rationnelle de l'attribut le fondement concret qui en ferait prendre conscience, et explique la difficulté de la notion et le recours de l'élève à des signaux artificiels faute de mieux. Oserons-nous dire que les spécialistes s'y laissent prendre ? Nous avons vu citer comme exemple d'épithète dans un estimable ouvrage d'enseignement l'adjectif d'une expression comme avoir les yeux noirs:

cette langue constitue pour lui la réalité concrète sur laquelle il raisonne quand on l'exige.

(44) Comparer natus obscuro patre et matre, et pater et mater ejus fuerunt obscuri.

(45) Les choses vont plus loin encore: là où notre langue conserve un reste de déclinaison, un nominatif et un accusatif distincts, c'est apparemment l'accusatif qui est le cas de l'attribut. On dit: Insensé que tu es, reste l'honnête homme que tu es, voilà donc l'homme que tu es devenu, avec la forme que, et non qui, du relatif. (Le latin dit par exemple: Idem esto qui fuisti.) On voit que la notion d'attribut est, en français, purement logique.

ce n'est pas ignorance de la langue, c'est inconscience d'un rapport que la langue n'exprime pas (46).

Certes, nous n'allons pas pour cela renoncer à faire distinguer l'attribut. Mais la notion véritable d'attribut, pour la plupart des élèves, viendra, peut-être, ultérieurement, et principalement, par la pratique du latin. Faut-il se récrier? Nous l'avons constaté: à l'école primaire et dans des classes de l'enseignement "moderne", la distinction de ces deux fonctions si différentes, "complément d'objet direct du verbe" et "attribut du sujet", semble au maître, s'il n'a pas une formation classique, de peu d'importance, presque une subtilité; il suffira alors que l'orthographe, que les accords soient assurés, et, justement, l'adjectif attribut sera assez bien accordé de par sa nature même de qualificatif, et le nom attribut, en français, ne s'accorde pour ainsi dire pas avec le sujet. Comparons en effet ces deux phrases: Cette contrée était lointaine et fabuleuse, - ce pays lointain était une contrée fabuleuse; quel besoin le sujet qui parle ou écrit a-t-il de la notion d'attribut pour que son orthographe soit correcte? Reconnaître l'adjectif qualificatif suffit. Pour qui limite son horizon au français et à la plupart des langues modernes enseignées en France, il n'y a point là de problème, et la rigueur de l'analyse des fonctions que nous exigeons apparaît comme un simple luxe d'intellectuels.

Alors, en thème latin, que se passe-t-il? Exactement la même chose. Ce n'est pas à la notion intime d'attribut que l'élève réagit en traduisant, c'est au signal que représentent le verbe être et la nature des mots, pour peu qu'il y soit suffisamment attentif. Il se peut qu'il parvienne progressivement, grâce en partie à cet effort même d'attention, au sentiment vrai du rapport des mots; ce n'est pas ce senti-

(46) Voici un dialogue de comédie. "Ah! est-ce singulier! J'avais toujours cru que tu avais les yeux bleus! - Eh bien? - Ils sont gris!" (Labiche, Moi, II, xif.) La comparaison permet de voir que bleus et gris ont la même fonction, bien que les **constructions** soient différentes, et une traduction en grec ou en anglais le mettrait en évidence.

ment qui le dirige au départ, sinon la proportion des fautes commises serait inexplicable. Il est possible que l'usager de la langue latine, plus encore peut-être celui de la langue grecque en raison de sa syntaxe de l'article, aient eu naturellement de l'attribut une notion plus claire, tandis qu'elle est pour nous, avouons-le, une notion acquise à l'école et là jugée essentielle en raison du caractère classique de notre enseignement (47). Mais pour nos élèves, qui baignent dans le français, la notion n'est pas vraiment assimilée; l'accord verbe-sujet est automatique, tandis que l'accord attribut-sujet (sauf pour l'adjectif attribut) et le sentiment subséquent qu'un verbe est verbe d'état n'ont pas de fondement sensori-moteur. Sans ce fondement primitif ou sans un exercice ultérieur très poussé, l'acquisition d'une conduite nouvelle reste superficielle. On croit trop facilement, dans la pratique de la classe, qu'on a traité une question et enseigné une notion importante en une heure au moyen d'une dizaine d'exercices: c'est une erreur. Par exemple, ici, on pensera avoir enseigné la fonction attribut et l'accord de l'attribut avec dix phrases qu'on croit bien choisies et que les élèves réussissent: on ne se rend pas compte que ces élèves, mis ainsi en garde, répondent chaque fois de la même manière presque sans réfléchir, car ils cherchent et trouvent évidemment dans chaque phrase l'attribut trop attendu. Si même on donne vingt phrases, dix contenant un attribut du sujet, dix n'en contenant pas, ce qui est assurément meilleur, on se trouve encore dans les conditions d'un exercice systématique dont le résultat est trompeur: l'élève guette le signal de l'attribut dans une situation beaucoup trop simple, à peu près comme l'animal qu'on dresse à réagir à une couleur distinguée d'une seconde. La notion n'est vraiment acquise que si l'élève

(47) C'est une difficulté du même ordre que nous éprouvons à distinguer potentiel et irréel du présent, confondus en français dans une seule forme, le conditionnel présent, alors que le latin et le grec marquent une différence qui semble imperceptible aux élèves.

est capable de l'utiliser dans une situation complexe, par exemple dans un thème général. Alors le résultat, souvent pitoyable, nous révèle que nos l'çons n'ont pas suffi.

Dans un thème de début de Sixième: Vous semez les servantes de notre reine... Nous trouvons des analyses et des traductions singulièrement incohérentes parfois: "verbe intransitif" et "complément direct", avec eritis ancillas (Berth, G, 12 ans 6 mois); "verbe transitif" et "complément indirect", avec eritis ancillis (sic, Hou, G, 11 ans 1 mois); "verbe d'état" et "attribut", avec eritis ancillas (Sey, G, 10 ans 9 mois). Le plus souvent, par exemple 15 fois avec 19 sujets d'une autre classe, nous trouvons "verbe transitif" et "complément direct", ce qui est du moins cohérent, avec eritis ancillas, mais, des quatre autres, un seul a mis ancillae, et le cas le plus remarquable est peut-être celui de l'élève qui écrit "verbe d'état" et "complément direct", corrige et met "attribut", mais n'en écrit pas moins ancillas: analyse et traduction ne sont pas liées. Dans une autre Sixième, où l'analyse écrite n'était pas demandée, nous trouvions, pour ce même passage, sur 27 sujets (filles), 19 fois ancillas (un vingtième avait corrigé l'accusatif en nominatif).

En Cinquième, nous donnons à traduire la phrase suivante, qui porte sur la règle, difficile à ce niveau, et sur un verbe d'être, et quelques: Certain regard, comme s'il avait poussé par le coin, cherchait à atteindre les raisins, qui lui semblaient mûrs, sur une haute vigne; mais, parce qu'il ne put les toucher, il les regarda, sans s'avoir qu'ils étaient verts et amers. Nous avons là trois attributs, mûrs (après semblaient), verts et amers (après étaient). Sur les 31 sujets (filles), douze emploient l'accusatif après semblaient, six après étaient. Au reste, divisons la classe en deux groupes, l'un composé des 16 sujets qui ont chaque fois employé ici le nominatif, l'autre composé de ceux qui, au nombre de 15, ont commis sur ce point une ou plusieurs erreurs, totalisons les points

obtenus par chaque groupe et faisons la moyenne: la différence n'est que d'un demi-point sur vingt en faveur du premier/ Voilà qui est paradoxal. Car, si le second groupe était vraiment moins intelligent que le premier, la différence devrait être beaucoup plus forte, puisqu'il est déjà handicapé par la perte de points due à une ou plusieurs erreurs de chacun des membres qui le composent à l'occasion de l'erreur de l'accord de l'attribut.

En Cinquième encore, nous donnons un thème qui commence ainsi: Les triumvirs, afin de devenir les maîtres... Sur les 83 sujets (filles), treize ont employé le nominatif (domini), soixante-neuf l'accusatif (dominos), un seul un autre cas (dominis). Contre-épreuve: nous donnons ce même thème à 64 autres sujets (filles), apparemment dans les mêmes conditions, en substituant au verbe devenir le verbe être, et nous obtenons 42 fois le nominatif, 18 fois l'accusatif, 3 fois dominis, 1 fois dominorum. Ainsi, il a suffi d'employer être au lieu de devenir pour que le second groupe, moins bon au reste que le premier, réussisse mieux: la variation est, pour l'emploi du nominatif, de 15,6 % à 65,6 % , et de 83,1 % à 28,1 % pour l'emploi de l'accusatif. Ce n'est pas à un sentiment plus juste de la fonction attribut, c'est à la présence du **verbe** être, étiqueté mentalement "verbe d'état" sans plus, que le second groupe doit son succès relatif.

Voici le thème donné à une classe de Troisième. Fabri-
cius montra au roi Pyrrhus, quoique ce dernier fût un
ennemi, combien il préférerait l'honneur à l'intérêt, puis-
qu'il ne voulut pas se servir du secours d'un transfuge.
Sur 16 sujets (filles), quatre ont employé l'accusatif hostem, soit un sur quatre. Mais un thème donné à une autre classe de troisième contient cette phrase de Molière, où, cette fois, le verbe d'état n'est plus être, mais sembler: Tous ces biens à venir me semblent autant de chansons (= seulement des bagatelles). Sur 36 sujets (filles), vingt ont employé l'accusatif (nugas), seize seulement ont mis le nominatif, dont un après

correction visible de l'accusatif en nominatif.

Dans un autre thème, donné en Troisième encore, le texte contient quatre fois un attribut: Archélaos né-
tait-il pas un homme très pervers ? Il avait, en vue de
régner, commis de grands crimes. C'est pourquoi Socrate
niait qu'Archélaos, quelque favorisé du sort qu'il pa-
rût à tout le monde, fût vraiment heureux, parce qu'il
était injuste. Ne tenons pas compte de l'attribut
contenu dans la proposition infinitive latine, 'puisqu'il
sera régulièrement mis à l'accusatif. Des trois autres,
deux sont rattachés au sujet par le verbe être: avec
35 sujets (filles, donc pour 70 cas, nous trouvons
trois fois l'accusatif; le troisième est introduit par
le verbe paraître, il est dix fois mis à l'accusatif
(un onzième sujet a corrigé).

En étudiant les accords dans une quinzaine de thèmes
d'élèves de Sixième, Cinquième, Troisième, Seconde,
nous trouvons l'adjectif épithète mieux accordé que
l'adjectif attribut, et celui-ci mieux que le nom at-
tribut (voir le tableau ci-après). Les erreurs pour
l'adjectif, peuvent porter simplement sur le genre,
notamment quand le nom est neutre, ou quand au genre
masculin d'une langue répond le féminin dans l'autre:
c'est ce que nous avons déjà constaté en effet à pro-
pos de la déclinaison d'expressions complexes. Elles
peuvent aussi, pour l'adjectif, porter sur le cas, et
il n'en peut être qu'ainsi pour le nom: l'élève oublie
d'accorder avec le nom son épithète, ou met l'adjectif
attribut à l'ablatif, cas du complément de manière, le
nom attribut surtout à l'accusatif, comme s'il était le
complément du verbe. On voit donc qu'il y a, en prin-
cipe, plus de risques d'erreur dans l'application des
règles d'accord pour l'adjectif (choix du cas et du
genre) que pour le nom (choix du cas): or c'est le nom
qui est le plus souvent mal accordé. Le pourcentage de
ces erreurs, signalons-le, diminue de classe en classe
régulièrement: nous trouvons pour l'adjectif épithète

adjectif épithète	adjectif attribut	nom attribut	pronom	verbe
a b	a b	a b	a b	a b
2945289	1213225	12152	1828187	427289
9,8 %	18,5 %	42,9 %	10,2 %	2,0 %

Fautes d'accord dans quinze thèmes latins totalisant 24.954 mots latins. - Dans les colonnes a, nombres des cas où l'accord en question était requis; dans les colonnes b, nombres de fois où cet accord était manqué. Le quotient $\frac{b \times 100}{a}$ donne chaque fois le pourcentage.

13,6 - 7,5 - 5,6 - 5,0 % , pour l'adjectif attribut
23,8 - 19,5 - 13,5 - 5,0 % ; pour le nom attribut, le cas ne se présentait qu'en Sixième et en Cinquième (ce qui explique en partie le pourcentage global élevé des erreurs), il passe de 66,6 à 34,0 % . On voit les élèves gagner en sûreté dans l'application des règles d'accord en réalisant mieux peut-être grâce au thème latin la fonction attribut.

Nos leçons n'ont pas suffi, disions-nous. Et elles ne suffiront jamais. C'est sur le temps qu'il faut compter, et la dernière observation citée le prouve. Ceci, non pour décourager personne, mais pour mettre en garde contre la tentation de recommencer indéfiniment l'explication et l'exercice. A un certain moment, la répétition de l'exercice, on le sait, n'améliore plus le rendement; il faut laisser passer du temps et faire autre chose (48). Et, dans ce qui nous occupe ici, il faut compter sur le retour de la construction à assimiler au cours des exercices à venir: du moment qu'il s'agit d'une construction vraiment importante, ces occasions reviendront

(48) Cf. entre autres traités de psychologie appliquée Robert S. Woodworth, Psychologie expérimentale, 2 vol., trad. d'après la 4^e édition américaine par A. Ombredane et I. Lé-zine, P.U.F., 1949, p. 220 et suivantes.

sans cesse, pour peu qu'on fasse faire suffisamment de traduction; et s'il s'agit d'une construction exceptionnelle, il convient plutôt d'en alléger provisoirement le programme sans scrupule.

Avant de quitter l'emploi du nominatif, voyons la règle du second terme de comparaison (49), qui justement le met souvent en cause. Cette règle peut s'énoncer ainsi (50):

(49) Nous disons "second terme de comparaison" plutôt que "complément du comparatif". Cette seconde expression est vague: un adjectif au comparatif peut en effet avoir pour complément, outre le second terme de la comparaison, un ablatif de différence, un ablatif de point de vue, un complément de l'adjectif (celui-ci à l'ablatif ou non), parfois un complément partitif. De plus, l'appellation "complément du comparatif" appelle trop l'attention sur le comparatif au cas duquel l'élève a tendance à mettre automatiquement le second terme de comparaison. (Oserons-nous dire qu'un ouvrage scolaire tout récent commettait cette inadvertance de rédaction, en prescrivant de mettre le second terme de comparaison au cas du comparatif ?) Nous opposons donc premier terme et second terme, et cela en les prenant dans l'ordre où l'élève les lit ordinairement; mais, logiquement, l'ordre est inverse, et, en principe du moins, la comparaison consiste à rapprocher ce qu'on ne connaît pas et qu'on veut connaître de ce qu'on connaît et qu'on prend pour point de départ (ce qui explique l'emploi de l'ablatif en latin, en grec du génitif): Le mulet supporte mieux la fatigue et la faim que le cheval, dit Buffon, parce qu'il décrit le mulet après avoir décrit le cheval; tel père, tel fils, signifie: "Vous connaissez le père, vous prévoyez ce que sera le fils."

(50) Nous partons d'un exemple, et, pour le second terme de la comparaison, nous choisissons un nom dont les cas au singulier ne prêtent à aucune équivoque. Il n'en est pas ainsi d'exemples plus traditionnels: Paulus est doctior quam Petrus, ou doctior Petro (cette dernière forme est aussi bien celle du datif que de l'ablatif singulier); pax est melior quam bellum (forme du nominatif et de l'accusatif) ou bello (forme du datif ou de l'ablatif singulier). Un exemple doit

Quand on dit: La terre est plus petite que le soleil, on compare terre, premier terme de comparaison, et soleil, second terme de comparaison.

Le second terme de comparaison se met en latin:

- soit au même cas que le premier terme, et la conjonction de comparaison que se rend alors par quam ;
- soit à l'ablatif, sans conjonction. Ce second tour n'est possible que lorsque le premier terme est au nominatif ou à l'accusatif.

Ex.: Terra est minor quam sol, ou minor est sole, la terre est plus petite que le soleil. Major est fulgor soli quam lunae, le soleil a plus d'éclat que la lune.

On ne s'attarde généralement pas trop sur cette règle, parce qu'elle semble assez facile, et qu'on a d'autres constructions plus courantes à étudier. Or, justement, elle est assez complexe pour dérouter un bon nombre d'élèves, et son application pose un problème typique. Complexe, puisqu'elle présente deux constructions possibles et restreint l'emploi de l'une des deux (51).

Dans une épreuve de composition donnée en Sixième, on demande d'expliquer la construction du second terme de

être choisi minutieusement, et cela tant pour sa forme que pour l'idée qu'il exprime.

(51) Les grammaires disent généralement que l'emploi de quam est toujours possible: c'est inexact, le relatif second terme de comparaison est toujours à l'ablatif. Ex.: Patria, qua nihil jucundius esse potest: une autre construction du relatif n'est pas possible. - Une autre règle qui prête à une remarque analogue, et dont nous ne parlerons pas, car il faut se limiter, c'est celle de la substitution de l'adjectif verbal au gérondif, qui n'est ni toujours possible (cupiditas parcendi victis), ni toujours obligatoire (cupiditas liberandi captivos ou liberandorum captivorum), et s'impose fréquemment (hortari ad liberandos captivos), soit plusieurs constructions dont chacune est soumise à des conditions que l'élève a peine à saisir, toutes simples qu'elles sont.

comparaison. Sur 22 sujets (garçons), six récitent qu'on met l'ablatif après quam.

Les deux constructions, apprises simultanément, comportent des éléments qui constituent un couple, comme nous l'avons expliqué (52). Ainsi s'explique que l'ensemble d'une section classique de Cinquième récite qu'on emploie quam avec le nominatif ou l'accusatif: c'est une interversion d'éléments mémorisés compliquée d'une confusion, et la règle porte à faux. On pensera sans doute éliminer ou atténuer le risque en présentant la première construction comme une comparative elliptique dont le développement permet de raisonner plus sûrement le choix du cas; c'est possible, mais seule l'étude comparative des résultats de deux groupes équivalents assez nombreux permettrait de l'affirmer. Nos observations ont été trop limitées sur ce point de détail pour que nous en fassions état; il nous est seulement apparu que les sujets, en Sixième, étaient loin d'être unanimes à préférer la seconde présentation de la règle. Si la règle dit à l'élève d'employer tel mot invariable et tel cas, il n'a qu'à obéir; dès qu'elle l'invite à analyser et à choisir en conséquence, tout se complique, surtout pour certains sujets. Il ne s'ensuit pas que ceux-là soient incapables de saisir la règle; mais au lieu de leur faire raisonner leur construction grammaticale, il faudrait la leur faire pratiquer et la faire entrer dans leurs habitudes sensori-motrices: ils en sont souvent fort capables, leur aisance à parler correctement leur langue le prouve; mais ce mode d'apprentissage est ordinairement plus long. La règle devrait être un procédé économique, et elle ne l'est pas pour tous. Difficulté d'accord ensuite: la règle dit d'employer après quam le "cas" du premier terme; mais dans une forme comme terra l'élève voit un cas, c'est-à-dire une forme casuelle, sans distinguer cas, genre et nombre. De là de singuliers raisonnements, dont voici quelques exemples en Sixième.

(52) Même difficulté dans la construction, moins complexe, du complément du superlatif, qui est un complément partitif, soit le génitif, dit la règle, soit la préposition ex et l'ablatif pluriel. En thème, par une sorte d'interversion, l'élève met ex suivi du génitif pluriel, par exemple encore en Troisième: unus ex amicorum.

Bar (F, 11 ans 6 mois), pour traduire cette phrase: Le maître est plus instruit que les élèves, demande s'il faudra le singulier ou le pluriel pour élèves, second terme de comparaison, le premier, maître, étant au singulier.

Nous expliquons l'exemple: La terre est plus petite que le soleil, et, la règle expliquée, la traduction amorcée, nous demandons comment on doit traduire ici. Les élèves savent le nom sol, solis, masculin, et on vient encore de le rappeler; mais Mal (G, 11 ans 9 mois) propose: quam sola.

Bac (G, 11 ans 10 mois), pour traduire cette phrase: Le meilleur élève a toujours ses livres plus propres que les autres, vient demander si les autres doit rester au pluriel; il est embarrassé parce que ceteri n'a pas de singulier, et qu'il en faudrait un, "puisque ça s'accorde avec le sujet" (c'est-à-dire avec le premier terme de comparaison, qui est ici sujet).

Arl (G, 10 ans 9 mois) et Pau (G, 10 ans 8 mois), qui travaillent ensemble, traduisent cette phrase: Les grenouilles étaient plus craintives que le lièvre. Ils écrivent: ... quam lepi, pour leporos, accord, expliquent-ils, du second terme de comparaison avec le premier ranae (ils ne sont pas allés jusqu'à écrire quam leporae).

Un thème commence ainsi: Quel général fut plus cher aux soldats que César ? Out (G, 11 ans 8 mois) traduit: Quis dux fuit carior militibus quam Caesaribus? Il a vu dans soldats le premier terme de comparaison, de là une erreur sur le cas du second, et par surcroît le pluriel.

Il arrive enfin, plus rarement, mais nous l'avons noté plusieurs fois, que l'élève affecte le second terme de comparaison d'une désinence de comparatif. Pour traduire plus fort que le vent, il donnera à ventus un suffixe en -ior. Et, par exemple, cette phrase: Les souris étaient maintenant plus rapides que le chat, est traduite: Mures nunc celeriores erant quam felior.

Ce cas extrême, et les précédents, font voir jusqu'où va l'embarras de certains élèves débutants quand il s'agit d'ap-

pliquer une règle qui ne dit pas d'employer brutalement tel cas, mais invite à se référer au contexte pour opter ensuite judicieusement.

Et cependant on est surpris parfois de l'aisance avec laquelle certains appliquent une règle imprévue. En Cinquième, pour traduire cette phrase: J'ai parlé plus impétueusement que sagement, alors que nous avions omis d'expliquer cette construction, la moitié de la classe, soit quatorze sujets (filles), ont mis le second adverbe au comparatif: cela leur avait paru tout naturel.

L'emploi du nominatif ne semblait pas présenter à première vue de réelle difficulté: nous venons de voir cependant que l'élève achoppe fréquemment. L'emploi des cas compléments donne lieu à bien plus de règles grammaticales; qu'en va-t-il donc être? Chacun des cas, ici, semble un peu particulier; nous allons examiner quelques-unes des constructions tenues pour importantes avant de tenter une explication générale des difficultés rencontrées.

Le complément le plus aisément identifié par les élèves semble le complément de lieu (53): cela tient pour une certaine part à ce qu'un complément de lieu est d'ordinaire un nom de lieu (54), ce qui incite à donner cette réponse; cela

(53) Voir, par exemple, le Sondage effectué par le Service de la Recherche pédagogique de l'Institut Pédagogique National, résultats publiés dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, Avril 1960, p. 46-80; d'où cette constatation que "c'est la notion de compléments circonstanciels qui semble la plus claire" (p. 54). Nous faisons quelques réserves sur le caractère un peu rapide de cette enquête, qui n'est, de fait, qu'un sondage (voir, ici même, plus haut, p. 636, note 3b): par exemple, une fonction est généralement plus mal reconnue dans un pronom que dans un nom, ce qui rend discutable la totalisation des bonnes réponses en vue de comparaisons.

(54) Dans le "sondage" que nous venons de citer, il y avait l'expression parler du pays, et on demandait la fonction du nom pays; la faute la plus commune était la réponse "complément de lieu". De là cette remarque de S. Roller (p. 63): "Le fait

tient ensuite au caractère concret de la notion. Puis, pour des raisons analogues, c'est le complément de temps, à condition du moins qu'on n'exige pas de préciser s'il s'agit du ~~ma-~~ment ou de la durée; distinction qui nous paraît cependant nécessaire à partir de la Sixième. Les autres fonctions sont plus difficilement analysées: elles expriment principalement des nuances de causalité, rapports plus abstraits, et, quelquefois, différemment dénommés par les auteurs de manuels(55); les constructions mêmes témoignent de ce glissement, grâce à l'analogie, de l'idée de but à celle d'attribution et d'intérêt, ou même d'objet, et la confusion du moyen, de l'accompagnement, de la manière, de la cause, etc., se révèle dans l'emploi du même cas latin: nos distinctions logiques sont légitimes, mais la langue, qui procède par analogies, ne les fait pas toujours, et va même jusqu'à confondre le lieu où l'on se tient, où l'on tient la personne ou la chose, et le moyen par lequel on les tient.

L'expression en latin des rapports de lieu présente pour nos élèves plusieurs difficultés. Il y a d'abord la question des formes: traces du locatif près de disparaître, introduction partielle de l'emploi de prépositions, conditions caractéristiques d'un état de transition (56) qui multiplie règles

que le mot "pays" évoque une idée spatiale suffit à déclencher la réponse "complément de lieu", Le mot est considéré "en soi" et non quant au rôle qu'il joue dans la phrase." Il en était de même du mot ans dans l'expression jeune garçon de quinze ans, appelé assez souvent "complément circonstanciel" et "complément de temps", alors que les enquêteurs attendaient "complément du nom" (ce qui, du reste, est un peu discutable).

(55) Exemples: parler de quelque chose, complément d'objet indirect pour les uns, complément de propos pour d'autres; parler à un ami, complément (d'objet?) indirect pour les uns, complément d'attribution pour d'autres; etc.

(56) Cet état de transition est permanent, puisque la langue est ou fut vivante, alors que nous la prenons à une heure de son histoire en plein conflit de tendances opposées: la grammaire signale en exceptions des survivances de structures anciennes et réglemente l'usage présent. C'est le cas,

et exceptions apparemment arbitraires que la langue vulgaire ne respecte pas (57). C'est pourquoi le complément de lieu le plus difficile à savoir est celui qui répond à la question ubi, le plus simple à concevoir cependant, mais le plus susceptible de particularités (58).

Voici, par exemple, les pourcentages de bonnes réponses dans une épreuve comprenant 30 phrases également réparties entre les questions ubi, quo et unde, proposées à 45 sujets de Troisième:

- question <u>ubi</u> :	58,2 % ;
- question <u>quo</u> :	65,8 % ;
- question <u>unde</u> :	60,4 % .

Et voici les résultats selon les catégories de noms de lieu:

- noms ordinaires:	73,2 % ;
- noms propres de ville (59):	57,2 % ;
- voisinage:	54,0 % .

Mais l'objet de notre travail nous fera nous intéresser davantage à des difficultés d'ordre plus proprement psychologique. L'une, c'est que le latin distingue nettement la situation dans le lieu et l'entrée dans ce lieu, ou encore, ordinairement, la situation au voisinage du lieu et le mouvement pour

par exemple, des règles actuelles si compliquées, et sans cesse violées par l'usager, même cultivé, de notre participe passé.

(57) Cf. J. herman, Le latin vulgaire, Collection "Que sais-je?" P.U.F., 1907, p. 67-69 (emploi des prépositions).

(58) On a en effet pour cette seule question les constructions dont voici des exemples: sum Romae, sum Athenis, sum Lugduni, sum Carthagine (voire Carthagini); sum domi, sum ruri, in eo humi; omnibus locis pugnatur; tout cela sans compter l'expression du voisinage (avec apud et ad), la construction de l'apposition du nom complément de lieu, la fréquente omission de la préposition en poésie, etc.

(59) Le locatif est particulièrement manqué, moins pour le nom Lutetia (calqué sur Roma) que pour le nom Lugdunum (nous trouvons même une fois le barbarisme Lugdunae, qui est significatif).

approcher de ce lieu. Le français le fait mal: j'habite à la ville, je vais à la ville, je reste à la porte, je vais à la porte, la préposition est la même, et la question sera: Où es-tu ? où vas-tu ? sans que l'adverbe ait lui non plus changé de forme. Il s'ensuit que nos élèves n'ont pas l'habitude de penser à cette distinction, qui n'est pas dans leurs habitudes sensori-motrices, comme elle l'est jusqu'à un certain point dans celles d'élèves allemands, anglais ou espagnols. La traduction machinale de où par ubi, là où le sens exige quo, est une faute fréquente, alors que nos élèves ne se trompent guère pour traduire d'où par unde, et par où par qua, distinctions qui ont l'appui de formes françaises différentes. Une autre difficulté, apparentée à celle-là, c'est que le choix de la construction, qui ne sera pas la conséquence d'une traduction étayée sur un usage parallèle dans la langue maternelle, mais d'un raisonnement, sera souvent faussé par une perception syncrétique du sens de la **phrase** en opposition alors avec le raisonnement formel qui devait le diriger (60).

Un thème de début de Sixième s'achève ainsi: "Vous serez, disent les pirates aux jeunes filles qu'ils ont enlevées, les servantes de notre reine dans une terre lointaine." Sur 27 sujets (filles), dix ont cru devoir écrire in terram. Plus haut, cependant, il y avait: Les jeunes filles crient et pleurent dans la barque des pirates, et on n'avait que 4 fois in naviculam. La différence tient essentiellement au temps du verbe et à la situation globale. A la même classe, quelques jours après, au moment de traduire cette phrase d'exercice: Nous vivons dans les forêts avec les loups, le professeur demande un vote immédiat à mains levées (61): treize se prononcent pour l'ac-

(60) Ce syncrétisme est une chose si naturelle qu'on trouve chez les auteurs latins mêmes des constructions comme celle-ci: cum talem virum in potestatem habuisset (Salluste, Bellum Jugurthinum, 112, 3).

(61) En pareil cas, pour assurer le caractère personnel du choix et éviter des entraînements, on exige de tous les sujets qu'ils lèvent en même temps une seule main, droite pour une option, gauche pour l'autre.

cusatif, quatorze pour l'ablatif après in; mais il suffit de proposer la phrase au présent: Il vit dans la forêt..., pour que tout le monde opte pour l'ablatif. Le conseil donné de toujours mettre, pour raisonner juste, le verbe au présent, portera ses fruits; quelques jours plus tard, pour traduire cette phrase: Il y aura demain des nuages sombres dans le ciel, trois seulement auront mis in caelum, rendu si tentant par l'emploi du futur et de l'adverbe de-main: les élèves disent s'être en effet rappelé le conseil de mettre le verbe au présent. Mais, avec cette même phrase proposée à 34 élèves (filles) de Cinquième, on obtient encore 7 fois in caelum (une huitième a corrigé).

Dans un thème de Sixième: Aujourd'hui les oeuvres de Virgile sont dans nos mains..., Roq (F, 10 ans 8 mois) propose de mettre l'accusatif après in, "parce que, dit-elle, tout le monde ne les connaît pas", ce qui lui donne l'impression que les oeuvres de Virgile ne sont pas, mais viendront, un jour, dans les mains de ceux-là qui ne les connaissent pas encore.

Bou (G, 12 ans 6 mois) et Ol (G, 11 ans 11 mois), élèves de Sixième, qui font équipe, ont à traduire la phrase: Il revint dans son pays. Ils veulent employer in et l'ablatif, parce que le verbe est au passé: "Actuellement, il y est!"

Pour sonder les connaissances d'élèves admises en Cinquième, nous leur proposons plusieurs phrases, dont celle-ci: Je retournerai dans la province où je suis né. Comment dans la province se traduira-t-il? Meu (F, 13 ans 8 mois) et Rip (F, 14 ans) proposent in et l'ablatif: "Parce que je ne suis pas encore dans le pays, mais je vais y entrer", "parce qu'il y va encore, alors il n'y a pas de changement de lieu". (Notre intention, en proposant cette phrase, était de voir à quel verbe le complément serait rattaché: on voit que la réponse sans l'explication du sujet prêterait à une fausse interprétation.)

Phila (F, 10 ans 1 mois), très jeune élève de Cinquième, fort intelligente, traduit cette phrase d'un exercice: Permetts que ces enfants jouent dans ton jardin. Elle écrit: Sine eos pueros ludere in tuum hortum, car, explique-t-

elle, les enfants viendront jouer dans le jardin. On voit que son analyse est subordonnée à sa vision concrète et personnelle de la scène, non à la simple donnée du texte: car les enfants pourraient être là, dans le jardin, et il s'agirait de leur donner la permission d'y jouer.

Dans un exercice donné en Cinquième sur les compléments de lieu, plusieurs élèves éprouvent des difficultés de ce genre, par exemple Rich (F, 12 ans 3 mois): "J'étais allé en Sicile... Donc j'en suis revenu!" Et ces élèves veulent voir là le cas d'un complément répondant à la question unde.

Lyd (F, 12 ans 4 mois, Cinquième) traduit les phrases suivantes: J'ai séjourné dans l'île, - j'ai séjourné chez des amis, - nous séjournons dans la montagne. Elle a écrit: moratus sum in, puis a corrigé: ex insula, - moratus sum apud, puis a corrigé: ad amicos, - morabimur in montem. C'est-à-dire qu'elle a raisonné sur la situation globale: si j'ai séjourné dans l'île, c'est que j'en suis revenu; si j'ai séjourné chez des amis, c'est que je suis allé chez eux; si je dois séjourner dans la montagne, c'est que je vais m'y rendre. Pour la troisième phrase, la faute est courante; elle est moins fréquente pour les deux précédentes, et nous voyons justement que Lyd a hésité avant de se décider, et a failli traduire correctement.

Dans un thème donné en Cinquième: "Où garderons-nous l'âne?" dit un des voleurs. Frac (G, 12 ans 3 mois) dit qu'il faut mettre quo, puisque les voleurs vont changer de lieu; nous le laissons choisir, et, finalement, il opte pour quo.

Cette phrase est donnée en thème à une classe de Cinquième: Alexandre, comme il était arrivé dans la vallée du Cydnus, ayant vu la beauté de ce fleuve, fut pris du désir de baigner ses membres couverts de poussière et de sueur dans l'eau limpide. Les compléments de lieu seront in vallem et in aqua; cela semble simple, il n'en est rien: Alexandre, pensent bien des élèves, était arrivé, le mouvement est donc terminé, il y est, in valle; il désira se baigner dans l'eau, il n'y est donc pas, il veut s'y rendre, in aquam.

Dans un thème donné en Cinquième: Ainsi Hannibal franchit les Alpes en quinze jours; il avait en cinq mois amené une armée d'Espagne en Italie, où il devait se maintenir quinze années. Lac (F, 11 ans 7 mois) objecte que le second complément de lieu, en Italie, répond, non à la question quo, mais à la question ubi, puisqu'Hannibal ne va pas en Italie, qu'il y est. Un croquis au tableau de l'itinéraire d'Hannibal d'Espagne en Italie ne la convainc pas. Nous allons y renoncer, quand, soudain, nous comprenons l'origine de son erreur: elle admet très bien que le

premier complément répond à la question unde, c'est le second qui l'embarrasse, parce que le verbe avait amené est au plus-que-parfait, ce qui rejette l'action dans

un passé révolu et ne laisse plus sous les yeux de Lac que la situation d'Hannibal en Italie; et elle ne dégage pas le sens du verbe de la valeur temporelle de sa forme. Il nous suffit de mettre la phrase au passé simple pour que tout s'éclaire. Une heure plus tard, dans une autre section de Cinquième, Mail (F, 11 ans 9 mois) est aux prises à son tour avec la même difficulté d'interprétation du mouvement.

Nous expliquons à Leg (G, 13 ans 6 mois, Quatrième) l'emploi des adverbes foris et foras. Puis nous lui proposons des phrases brèves à traduire pour vérifier ce qu'il a compris: "Quel adverbe emploiera-t-on dans cette phrase: Nous resterons dehors ?" Il veut employer foras: "On n'est pas encore dehors, explique-t-il, on ira."

A 35 élèves de Quatrième (filles), nous donnons une vingtaine de phrases sur les constructions classiques des compléments de lieu. Pour la phrase suivante: Je ne sortirai pas de la maison, dix ont employé domi; pour traduire: Je vivrai dans la montagne, cinq ont mis le nom à l'accusatif (un sujet a corrigé après coup); dans la phrase: Je ne reviendrai pas à Marseille, neuf ont employé le locatif comme si la négation supprimait l'idée de déplacement, et cinq ont mis l'ablatif comme s'il s'agissait de répondre à la question unde suggérée par l'emploi du verbe redire.

Dans un thème donné en troisième sur les combats de gladiateurs: ils s'exerçaient dans des écoles de gladi-

teurs. Entrés dans l'arène ils saluaient l'empereur...
 Sur 31 sujets (filles), pour traduire dans l'arène, douze
 ont mis l'ablatif: ils sont entrés, le mouvement est ter-
 miné, ils y sont. Ce qui corrobore cette interprétation,
 c'est que deux sujets seulement ont mis dans la phrase
 précédente in ludos au lieu de in ludis.

Nous proposons à 61 sujets (filles) de seconde ces
 deux phrases: Les soldats n'étaient pas rentrés au camp
depuis deux jours, - les soldats étaient rentrés au camp
depuis deux heures. Dans le premier cas, nous obtenons
 une fois sur quatre in castris: au lieu de in castra;
 nous l'obtenons plus d'une fois sur deux dans le second
 cas, où la forme affirmative ajoute à la suggestion: les
 soldats sont au camp. De même, quand nous leur proposons
 cette phrase nouvelle, après une mise en garde: Aestate
proxima in (Alpes ou Alpibus) morabimur, soit: L'été pro-
chain nous séjournerons dans les Alpes, un tiers choisit
in Alpes, si forte est la suggestion d'un déplacement par
 l'emploi conjugué du futur et du complément de temps.

Une épreuve proposée à 45 élèves (filles) de Troisième
 comprend 30 phrases systématiquement composées pour une
 enquête avec dix phrases au présent, dix au parfait, dix
 au futur. Voici les pourcentages des bonnes réponses selon
 le temps du verbe auquel se rapporte le complément de lieu:

- le verbe est au présent : 66,6 % ;
- le verbe est au parfait : 61,8 % ;
- le verbe est au futur : 59,5 % .

Un fait qui met particulièrement en évidence l'influence
 sur le choix du cas de cette vision synchrétique et imagée de
 la situation, c'est l'embarras de l'élève quand la proposi-
 tion est négative. Voici un exemple parmi d'autres.

La traduction de cette phrase: Je n'ai pas lancé de
pierres dans ton jardin, est demandée à 27 élèves de
 Sixième et à 34 de Cinquième (filles). Nous obtenons:

	<u>Sixième</u>	<u>Cinquième</u>
<u>in hortum</u>	6	17
<u>in horto</u>	9	11
<u>ad hortum</u>	4	-
sans réponse	1	5

On voit dans ce dernier exemple le progrès du raisonnement formel par le renversement du rapport (2 pour 3 et 3 pour 2) dans l'option pour l'une ou l'autre des deux principales constructions d'une classe à la suivante. A la correction, des élèves s'étonnent: les pierres ne sont pas entrées dans le jardin! C'est même pour cela que des élèves de Sixième ont employé ad, et non in, et que des élèves de Cinquième n'ont pas su quoi mettre. Nous leur proposons alors ces deux phrases: l'enfant joue, et l'enfant ne joue pas; et les élèves n'hésitent pas sur la fonction et le cas du nom enfant dans chacune de ces propositions: bien que l'enfant ne soit pas l'auteur d'une action dans le second cas, puisque cette action est niée, il n'en est pas moins formellement le sujet du verbe. Que la proposition soit affirmative ou négative, les fonctions ne sont aucunement différentes: cela est une découverte pour beaucoup, la découverte du raisonnement formel.

Au reste, l'expérience donne, dans de plus hautes classes, des résultats analogues. Cette même phrase, je n'ai pas lancé de pierres dans ton jardin, est proposée à 81 sujets (filles) de Seconde: nous trouvons 20 fois in horto et 41 fois in hortum.

Cas analogue et plus subtil: un thème proposé en Troisième contient cette phrase: Socrate fut accusé [...] d'introduire dans la cité d'autres divinités. Vill (F, 13 ans 7 mois) objecte, pendant la correction, qu'on ne devrait pas mettre in civitatem avec l'accusatif, mais l'ablatif, in civitate, puisque le fait n'était pas vrai.

Ce n'est pas seulement le temps, mais aussi le sens propre du verbe, qui provoque chez le sujet une imagerie susceptible d'orienter sa représentation du mouvement. Les élèves entendent définir la question unde comme celle qui porte sur le lieu d'où l'on vient; les exemples utilisent couramment le verbe redire, "revenir": du coup, il suffira que le verbe de la phrase française soit revenir pour qu'ils croient devoir employer l'ablatif.

Nous demandons en fin de Sixième à Bill (G, 12 ans 6 mois) comment le latin exprimera le complément de lieu dans cette phrase: Il sort dans la cour. "Ah! dit-il, il sort... Ex et l'ablatif."

Voici une phrase d'un thème donné en Cinquième: César était alors en Italie; il revint en Gaule au milieu de l'hiver le plus rapidement possible. Mag (G, 14 ans 4 mois) qui travaille sous nos yeux, raisonna ainsi: "Revint... où ? C'est la question quo." Mais il consulte son cahier de grammaire: "C'est unde, d'où l'on vient; par conséquent si c'est unde, c'est ex et l'ablatif." Et il écrit ex Gallia. Nous lui objectons que ce qu'il a écrit signifie: il revint de Gaule. "En Gaule, proteste-t-il... Ah! c'est quo, c'est in Galliam." Nous constatons que, sur les neuf autres sujets de ce groupe, trois encore auront également considéré ce complément comme répondant à la question unde.

Tout déplacement, pourra-t-on faire observer à l'élève, avec un schéma à l'appui, consiste dans le passage d'un lieu dans un autre souvent en traversant un troisième lieu: Je suis revenu de la rivière à l'étable par le pré; le petit Chaperon rouge s'en alla de la maison de ses parents chez sa grand-mère par la forêt. Et tout cela peut être situé dans un lieu plus vaste où l'on n'entre pas et d'où l'on ne sort pas. Faisons traduire cette autre phrase: A Rome, je revenais de l'école à la maison par le Champ de Mars, les quatre compléments répondent, avec un seul et même verbe, aux quatre questions de lieu. Mais, tout d'abord, le sujet réalise le mouvement qu'exprime le verbe avec une certaine orientation. Il est exact que le verbe sortir fait penser au point de départ beaucoup plus qu'au point atteint dans le déplacement; cette orientation dans la perception du mouvement incite à supposer, automatiquement, sans représentation exacte des rapports, que le complément répond à la question unde. On voit là se combiner une perception absolue du mouvement, qui n'est que relatif, et un emploi automatique de formules et d'exemples grammaticaux sans référence au sens particulier.

Cet espèce de globalisme reparait bizarrement dans l'application des règles.

Chab (F, 11 ans 8 mois), en fin de Sixième, doit dire comment elle traduirait le complément de lieu dans cette phrase: Le renard, une fois sorti, laissa le bouc dans le puits. Elle dessine un schéma du puits, et, au moyen d'une flèche, représente la sortie du renard quittant le puits:

on attendrait donc qu'elle propose ex puteo. Mais la préposition française est dans, elle écrit donc in, et, comme il y a mouvement, d'après son schéma, elle écrit in puteum. La phrase est comprise; l'application de la règle est manquée doublement, dans la détermination du point où elle s'applique et dans le sens du mouvement, puisque le complément se rapporte au verbe laisa et à la situation du bouc, et puisque le renard sort.

Dec (G, 13 ans 5 mois, Quatrième) récite ainsi par écrit: "Locatif, question ubi: les noms propres de ville qui sont au singulier et appartiennent à la première ou à la deuxième déclinaison se mettent au génitif." Nous demandons de traduire: Nous étions à Rome, et d'expliquer la traduction. Il poursuit: "Eramus Roma. On n'emploie pas le locatif, parce que la phrase est au pluriel."

Ce dernier cas montre la complexité des problèmes, et comment l'interprétation d'une réponse, fautive ou non, si l'élève ne s'est pas exprimé explicitement, est sujette à caution: tout correcteur aurait cru d'emblée que Dec ne pensait plus au locatif, alors qu'il était subjugué par la présence d'un pluriel, et, par un transfert, élargissait abusivement la formule de la règle concernant le nom complément de lieu au verbe dont dépend ce complément.

Naturellement, les erreurs sur le sens du mouvement disparaîtront avec la maturation mentale. Dans une classe de 45 élèves (filles) de Seconde, nous faisons traduire 15 expressions de lieu, soit 10 avec le verbe redeo et 5 avec le verbe maneo, toutes au présent, il est vrai: les erreurs sur le mouvement n'affectent que 2,9 % des réponses.

Pour finir, voici les résultats statistiques tirés d'une épreuve de niveau de fin de Sixième.

L'épreuve comportant, entre autres questions, quatre phrases à compléter: 1. Vulpes et hircus descenderant. Le renard et le bouc étaient descendus dans un puits. - 2. Vulpes et hircus sitim expleverunt. Le renard et le bouc, dans le puits, étanchèrent leur soif. - 3. Vulpes egressa est prior. Le renard sortit du puits le premier. - 4. Vulpes comitem reli-

quit. Le renard laissa son compagnon dans le puits.

Voici les résultats:

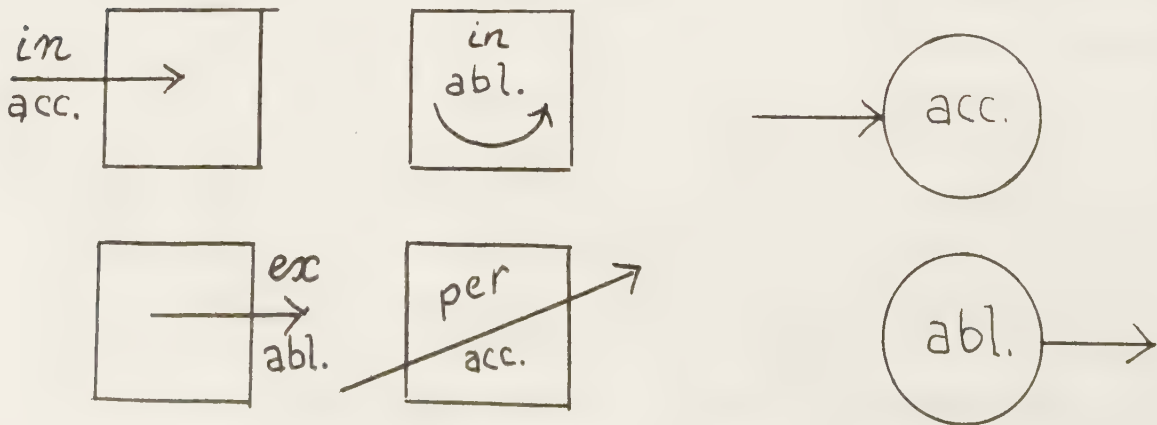
359 sujets	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4
a) 84 sujets (F)	66	69	31	62
b) 84 sujets (F)	57	65	23	65
c) 46 sujets (G)	38	43	14	59
d) 72 sujets (F)	56	57	32	49
e) 73 sujets (F)	64	67	39	66
Totaux de bonnes réponses:	281	301	139	281
Pourcentages:	78,2	83,8	38,7	78,2

Les résultats ne sont pas mauvais pour la préposition in ; pour l'emploi de ex, non. Cette différence, d'après d'autres épreuves, semble un fait général. Faut-il dire que le lieu serait essentiellement où l'on est et où l'on va, et que les élèves de Sixième comprendraient le mouvement en réalisant le but à atteindre plutôt que le point de départ ? Mais aussi, à ce niveau, on n'insiste pas autant que par la suite sur les divers compléments de lieu, et les élèves restent sous l'impression que tout "mouvement" entraîne l'emploi de l'accusatif. Et cela invite à revoir la présentation de l'emploi des cas compléments.

Schéma de la valeur de l'accusatif et de l'ablatif.

a) Complément de lieu.

b) Valeur première de chaque cas.



Quand on explique aux élèves le choix des cas dans les constructions des compléments de lieu au moyen de schémas, comme dans la partie a de la figure, on est porté à insister sur les cas employés après in en marquant qu'il s'agit d'entrer ou non dans le lieu; l'élève voit la flèche passer sur la limite, et c'est là ce qui lui paraît le plus net: qu'il veuille donc employer également l'accusatif quand il s'agit encore de franchir la limite dans l'autre sens, rien que de naturel. On s'exprimera mieux en disant d'abord que l'**accusatif** est essentiellement le cas de ce vers quoi on est porté, et l'ablatif le cas de ce dont on s'écarte, comme dans la partie b de la figure; et, de fait, pour l'ablatif, ce n'est que par une suite d'analogies qu'on a passé de l'idée de séparation et de provenance à celle d'instrument (frapper avec un marteau, c'est donner un coup qui part du marteau), et de l'idée d'instrument à celle du lieu où l'on tient une chose, où l'on se tient; et, pour l'accusatif, son emploi comme complément de "verbe transitif" est issu d'une idée de direction de l'acte ou du sentiment: regarder (cf. ad-spicere, in-tueri, et l'anglais to look at), c'est avoir le visage "tourné vers" ce qu'on regarde, et aimer quelqu'un, c'est éprouver un sentiment qui s'adresse à cette personne, qui porte vers elle. Alors, semble-t-il, ablatif et accusatif sont mieux compris, et l'élève éprouve moins de surprise à voir employer un cas différent pour chacun de ces deux déplacements. Toute l'économie de ces deux cas est en germe dans cette explication initiale. Cela ne veut pas dire que le débutant ne se trompera plus: les meilleures explications ne remplacent jamais la pratique d'une construction; nous l'avons dit à propos de la mémoire des formes, nous le redisons à propos de la mémoire des constructions syntaxiques, et nous ne le redirons jamais sans doute assez.

Car les élèves, même s'ils apprennent beaucoup de règles, ignorent profondément la valeur des cas. Pour eux, les cas ressemblent aux acteurs d'une troupe peu fournie; la comédie comporte un bien plus grand nombre de personnages, on a donc réparti les emplois en distribuant plusieurs rôles à chacun. Voilà comment l'accusatif sera le cas de l'objet direct et celui du nom propre de ville répondant à la question quo, rôles apparemment sans rapport; le génitif sera le cas du complément

de nom, et, par bizarrerie (62), de quelques verbes; le datif marquera la personne à qui l'on donne et le résultat de l'action dans quelques constructions singulières; l'ablatif, lui, espèce d'accapareur impudent ou de serviteur à tout faire, cumulera les emplois les plus inattendus et apparemment les moins compatibles, marquant à la fois le moment, le moyen, le lieu où l'on est, celui d'où l'on vient et même celui par où l'on passe, et encore d'autres choses, comme dans cette phrase où l'on peut en noter sept emplois: Paulo ante tertiam vigiliam est animadversum fumare aggerem, quem cuniculo hostes succenderant, eodemque tempore, toto muro clamore sublato, duabus portis ab utroque latere turrium eruptio fiebat (César, Bellum Gallicum, VII, xxiv). Le choix du cas à employer après une préposition n'est pas mieux justifié pour les élèves: on dit couramment, du reste, que telle préposition "régit" ou "veut" tel cas, au lieu de marquer la valeur en soi de ce cas, valeur précisée par l'emploi d'une préposition. Il s'ensuit qu'avec cette conception des choses, l'emploi des cas, dans le

(62) Ces "bizarreries", l'élève les admet sans peine : toute grammaire, à commencer par la grammaire française, est farcie de particularités dont on ne peut lui fournir chaque fois la justification. Or, ici, par une rencontre un peu fâcheuse, plusieurs verbes français dont le correspondant latin se construit avec le génitif ont eux-mêmes leur complément introduit par la préposition de. Ex.: Memini beneficiorum, je me souviens des bienfaits. Te admonui periculi, je t'ai averti du danger. Accusare furti, accuser de vol... Si, par surcroît de maladresse, on fait décliner les cas en leur supposant une traduction, comme nous l'avons signalé plus haut (voir Chapitre III, 2^e partie, p. 254-261), l'habitude de traduire automatiquement par le génitif tout nom précédé du mot de, même sujet ou complément d'objet direct, est singulièrement renforcée. Même si l'on ne fait jamais réciter une "traduction" des cas, l'élève manifeste ~~cette~~ tendance, quoique beaucoup moins, à appuyer sa traduction en thème sur telle préposition française, surtout à, de, par, avec..., concrètement perçue, non sur la fonction.

thème, est une répartition des formes d'après des règles qui semblent absolument arbitraires; et, sans les justifier, cela explique un peu d'étranges erreurs qui font du latin de nos débutants un magma quelquefois inintelligible. C'est que les règles de syntaxe, celles de l'emploi des cas en particulier, ne constituent pas un tout organisé: ces règles sont juxtaposées arbitrairement dans l'esprit des élèves. Cela peut tenir à la présentation adoptée par le livre (63); cela tient aussi au latin lui-même, langue vivante, donc mouvante, dont nous fixons un aspect à un moment d'une évolution naturelle, quand le système syntaxique fondé sur la flexion nominale fléchit en faveur d'un système nouveau, non encore établi, fondé sur la place du mot et l'emploi de prépositions (64); mais cela tient plus encore, croyons-nous, à la manière dont l'enfant lui-même conçoit la règle. De fait, il nous a toujours paru que l'assimilation d'un ensemble de règles de syntaxe constituant un tout logique était, pour des sujets d'une douzaine d'années, plus difficile que celle de plusieurs règles apparemment arbitraires et sans lien.

Nous expliquons ainsi à une section de Cinquième peu nombreuse l'emploi de quis indéfini et de aliquis, le complément partitif des pronoms, l'emploi du génitif du nom après des pronoms neutres (quid praemii), celui du génitif neutre singulier des adjectifs de la première classe, non de la seconde, après ces mêmes pronoms neutres (nihil novi, nihil mirabile): tout cela paraît décousu et arbitraire,

(63) Dans la Grammaire grecque et dans la Grammaire latine de E. Ragon (de Gigord, Paris, 1889 et 1896), par exemple, les emplois de chacun des cas sont énoncés en une série d'alinéas numérotés dont le plan, plus ou moins rigoureux du reste, n'est guère sensible à l'élève. On tend de plus en plus aujourd'hui à enseigner la syntaxe des cas en faisant mieux sentir leur valeur en soi, ce qui est un progrès scientifique, et peut-être pédagogique, si l'on ne dépasse pas les possibilités d'abstraction des élèves.

(64) Cf. J. Herman, Le latin vulgaire, Coll. "Que sais-je?" P.U.F., 1967, p. 86 et 122.

et cependant, à la récitation du lendemain, pas une erreur. Au même groupe, nous expliquons qu'il y a en latin quatre cas compléments, dont l'accusatif; que celui-ci est le cas en latin du complément d'objet direct des verbes transitifs; qu'un verbe transitif peut être mis au passif avec renversement de la construction; que la construction n'est pas toujours la même pour un verbe latin et pour un verbe français, tout cela avec rappel des notions acquises en Sixième et des exemples simples. Cet exposé semble compris, mais les élèves déclarent cela bien plus difficile que la leçon de la veille.

Et nous retrouvons là ce goût de l'enfant pour la règle arbitraire et nette, consigne rassurante, qui n'exige aucun effort de réflexion. Il se peut que nous exposions mal la syntaxe en trahissant sa cohésion; mais, cette cohésion, l'enfant n'en veut pas, ne peut pas la voir ~~provisoirement~~ elle le gêne plus qu'elle ne l'aide. Commencer par des vues d'ensemble, c'est commencer la géographie par le système solaire au lieu de partir des réalités concrètes sensibles au jeune enfant, la pluie, la rue en pente, la colline et la plaine; ce serait commencer l'enseignement de la musique par l'acoustique et l'harmonie des nombres au lieu de partir de mélodies faciles. Dans un "tableau synoptique de l'emploi des cas", nous pouvons tenter une synthèse éclairante; l'élève, lui, voit et répète, récite une liste d'appellations de fonctions nuancées et d'exemples parmi lesquels, le moment venu, il s'efforcera d'insérer plus ou moins intelligemment le cas d'espèce d'une phrase d'exercice, version ou thème. Nous ne voudrions pas qu'on en conclue hâtivement que l'élève de cet âge n'est pas assez mûr pour commencer le latin: ceci est une autre question. L'élève profite, dans une certaine mesure, de l'effort mental de synthèse qu'on réclame de lui; il reste que le professeur doit savoir que cet effort est intense et admettre que son élève ne réalise la synthèse qu'imparfaitement. Et il ne comptera donc pas trop sur la logique d'un tableau synthétique pour éclairer une question de prime abord; ce tableau ne sera vraiment profitable, peut-être, et pour les meilleurs, que dans une leçon finale.

Cette méconnaissance intime de la valeur des cas entraîne

dans leur emploi des confusions susceptibles de rendre le thème inintelligible ou de lui donner un sens inattendu.

Voici, par exemple, un thème donné en Troisième, déjà cité plus haut (p. 591). Un certain Sicilien, à qui le juge voulait donner comme avocat de son affaire un de ses amis, homme fort sot: "Donne, je te prie, celui-là pour avocat à mon adversaire; ensuite, à moi, ne donne personne!" Pour traduction de l'apposition, homme fort sot, le correcteur lit dans trois copies (soit six élèves sur vingt-neuf qui ont travaillé généralement en équipes de deux) homo stultissime, le vocatif, ce qu'il peut prendre comme une interpellation à lui adressée. L'attribut du complément à l'accusatif, comme avocat, est au nominatif sur trois copies encore: cui judex patronus causae unum ex amicis suis dabat, comme si le juge était aussi l'avocat. Ces élèves ne l'entendent pas ainsi, mais la valeur du cas dans la proposition n'est pas sentie.

Dans un autre thème donné aussi en Troisième, pour traduire ceci: (Les gladiateurs) saluaient l'empereur par ces mots, Aub (F, 15 ans 9 mois) écrit: principem salutabant haec dicentem. Elle a voulu tourner par en disant ceci, et l'accord qu'elle fait donne à la phrase en latin un tout autre sens: ils saluaient l'empereur qui disait ceci.

En Troisième encore, nous donnons à traduire la fable de Florian (imitée de Phèdre) intitulée Hercule au ciel. Hercule dit de Plutus, le dieu de l'argent: "Presque toujours, sur la terre, je l'ai vu l'ami des méchants (= favorisant les méchants)." Plusieurs élèves traduisent: Pere semper in terra eum favens malis vidi, ce qui donne un autre sens.

Ces dernières erreurs mettent en cause le sens même, ce sur quoi nous reviendrons, et relèvent de la syntaxe d'accord, dont nous allons parler. Mais avant d'examiner comment nos élèves réalisent les accords en latin, rappelons certaines conditions des accords en français même: sans cela, nous serions portés à considérer peut-être comme fautes spécifiques du thème des fautes qui ont leur analogue dans la langue ma-

ternelle. L'accord de deux mots dans une proposition, par exemple celui du verbe avec son sujet, consiste dans la juxtaposition de formes qui peuvent n'avoir rien de commun: tu aimes, ils aiment. Un tel accord peut nous sembler naturel: c'est une impression subjective, dont la généralité tient à l'universalité dans le groupe social dont nous sommes d'une certaine pratique tournée en habitude exigeante grâce à l'enseignement. Mais un accord grammatical peut perdre son caractère de nécessité s'il n'est pas appuyé sur des habitudes sensori-motrices: c'est le cas de celui du participe passé conjugué avec avoir, souvent phonétiquement insensible et violé dans le langage écrit là où il est visible et même dans la langue parlée là où il serait encore sensible (65). Or, pour nos élèves, débutants en latin, aucune habitude sensori-motrice n'existe qui impose comme une apparente nécessité ces associations de formes, par exemple hic bonus agricola, haec alta pinus, hoc altum mare, alors que chacun de leurs correspondants français leur semble constituer un tout: ce bon laboureur, ce pin élevé, cette mer profonde. Et il n'est encore question là que de formes de la déclinaison: quand il s'agira de l'accord du verbe avec son sujet, de la concordance des temps, l'harmonie des formes sera encore plus difficile à sentir. Nous avons examiné dans un chapitre précédent les gênes rencontrées par l'élève débutant dans l'exercice de la déclinaison d'expressions complexes (66). Quand le sujet parlant français énonce une expression complexe dans sa langue maternelle, par exemple cet excellent frère ou ce frère excellent, il ne juxtapose pas, il n'associe pas à proprement parler trois termes appris isolément, mais il possède cette expression comme un tout ainsi qu'une multitude d'autres semblables, à tel point qu'il n'hésite même pas entre l'emploi de la forme cet ou ce du démonstratif; c'est à l'école qu'on lui apprend à dissocier les trois termes. C'est de même à

(65) Nous avons fait sur ce point un grand nombre d'observations en nous en tenant toujours à des sujets d'une culture générale indiscutable; mais nous ne pouvons nous étendre ici sur ce point.

(66) Chapitre III, fin de la 2^e partie, p. 275-290.

l'école qu'on lui apprend, à sa grande surprise, qu'on emploie le possessif mon, ton, son, et non ma, ta, sa, devant certains noms féminins (on dit ma nouvelle espérance et mon espérance nouvelle, ta lettre et ton autre lettre); on le lui fait remarquer, mais non pour qu'il le pratique, il le faisait déjà. Quand il apprend le latin en classe, le processus est exactement inverse: il apprend le nom latin frater, l'épithète optimus, a, um, le démonstratif hic, haec, hoc, et l'exercice consiste à les associer. Encore prenons-nous un exemple extrêmement simple, celui d'un nom dont le genre est le même dans l'une et l'autre langue: quand ce genre est différent, les fautes se multiplient. Mais nous avons suffisamment traité la question pour n'y pas revenir en ce qui concerne l'accord des adjectifs avec le nom. Disons seulement que dans le thème, où l'expérimentation systématique est moins aisée à pratiquer, l'observation retrouve exactement les faits que nous avons signalés.

En Sixième, dans les thèmes, nous trouvons par exemple omnes pericula, opera difficiles, consilia imprudentes, et même nominem mortale, le sujet pensant pour la forme de l'épithète au genre du nom oublié pour la forme du nom même, et multi aves avidae, le sujet pensant au genre du nom pour un adjectif sur deux: l'accord est manqué en genre. Il peut l'être aussi en nombre et en cas: (résister) aux flots impétueux est traduit undae rapidis; (l'ivoire) des grands éléphants, magni elephantorum; (une grande peur est inspirée quelquefois) par des hommes poltrons mêmes, ab homine timidis ipsis; (si la colombe n'eût été plus obligeante que moi, elle m'eût laissée agitant en vain) mes toutes petites pattes, meis minimis pedes; dans son large filet, suo lato retem (avec, pour analyse, soit "complément de moyen", soit "complément direct"); (le pêcheur ne rendit pas la liberté) au petit poisson, parvus pisci; (le laboureur... jette) des grains très nombreux (dans les sillons du champ), granos plurimi.

De telles fautes sont évidemment plus fréquentes en Sixième; nous les retrouvons de même nature dans toutes

les classes, et par exemple en Cinquième: carmina admirabiles; en Troisième: (Archélaos avait commis) de grands crimes, magna scelera, avec oubli pour le nom du genre auquel le sujet pense pour l'épithète.

Voici encore un thème donné en Troisième. Socrate, quoiqu'il fût le plus juste des citoyens et le plus sage des philosophes, fut accusé par certains de ne pas honorer les dieux qu'honorait la cité, et d'introduire dans la cité d'autres divinités, et de corrompre les jeunes gens: pour repousser ces accusations, il usa d'une si grande hauteur que les juges irrités le condamnèrent à mort. Nous trouvons 4 fois numines alia, 2 fois ista crimines, et 1 fois crimines ea, soit 7 fois le même illogisme: il y a 28 sujets et 2 expressions de ce type, le fait se rencontre donc ici 1 fois sur 8.

Il existe un type de faute tout différent: c'est celui qui fait, au contraire, accorder ensemble le nom et l'adjectif au point qu'ils riment. Les exemples sont innombrables, et se rencontrent aussi à tous les niveaux, de Sixième en Khâgne.

Ce sont entre bien d'autres: parves aves (pour parvae aves), omnes res necessaries (pour necessarias), e regione finitime (pour finitima), canes illes (pour illi ou illos), meis erroris (pour mei erroris), totem noctem (pour totam noctem), a peritis hominis (pour hominibus), malo homo (pour male homo), etc., et même eodem modem (pour eodem modo).

Dans un exercice de thème, en Sixième, pour traduire "le poids de ton fardeau", 6 sujets (sur 27) ont écrit pondus oneris tuis, et 2 autres tui oneri.

Dans un exercice de thème, en Sixième, après une phrase ainsi traduite: Hostes nesciebant duos pontes rescissos esse, une élève ayant proposé rescisses, nous faisons traduire: "L'ennemi apprend qu'un pont a été coupé"; l'une propose: Hostis cognoscit pontem rescissem esse. Nous faisons traduire: "Annonce au général que les ponts ont été réparés par les soldats", nous trouvons pontes re-fectes chez une autre.

Nous expliquons successivement dans deux sections de troisième un passage de Salluste (Bellum Jugurthinum, xv, 3); les élèves (filles) analysent un à un les mots du texte, qu'elles n'ont pas, et que nous dictons: At contra pauci [...] subveniundum Adherbali... Nous faisons reconnaître dans subveniundum un adjectif verbal; la phrase se suit: ... et Hiempsalis mortem vindicand- [censebant], mais nous ne donnons pas la désinence de ce dernier adjectif verbal et demandons aux élèves d'achever le mot: dans chaque section, la forme vindicandem nous est proposée au moins une fois, "pour aller avec mortem" (ce qui amène d'autres à corriger la forme vindicandum, proposée d'abord, en vindicandam).

Dans un thème donné en troisième: C'est la honte du genre humain... On invite à employer le double datif. Nous trouvons: Id est dedecori generi humani, chez plusieurs sujets, et même ceci: Hoc dedecui humani genui est, barbarisme dans lequel on voit bien le choix du cas.

L'accord par rime est explicable de plus d'une façon. On y trouve d'abord l'expression du sentiment d'un rapport des mots entre eux (ainsi le barbarisme vindicandem, "c'est pour aller avec mortem"), ce qui est louable dans le principe, et qui pousse à une assimilation des formes, ce qui crée le plus souvent une faute. On y trouve ensuite tantôt une anticipation motrice de la seconde forme dans la première (d'où totem noctem, parves aves, avec identité de la consonne qui précède la désinence), tantôt une persévération motrice, une reprise de la première forme dans la seconde (d'où a peritis hominis): c'est plus souvent peut-être la seconde forme qui se modèle sur la première (d'où oneris tuis et tui oneri). On voit, en tout cas, l'importance de l'exercice de la déclinaison d'expressions complexes pour familiariser les élèves avec des associations de formes différentes de sonorité et créer des habitudes sensori-motrices.

Privé en effet de l'appui de solides habitudes sensori-motrices nées d'une pratique suffisante de la langue, l'élève, pour réaliser les accords qui sont l'âme de la proposition

latine (67), doit s'en remettre à des règles dont la **convenance** et la portée ne sont pas toujours claires pour lui; et, ce faisant, il est exposé à deux sortes de mésaventures: l'une, c'est de se laisser entraîner à des accords de voisinage plus ou moins naturels, exactement comme cela lui arrive en français; l'autre, c'est de subir la tyrannie du texte français et d'accorder, non les mots latins entre eux, mais les mots latins avec les mots français. Prenons des exemples.

1° Accords de voisinage (ou attractions). - a) Accord de l'adjectif épithète avec un autre nom que celui auquel il se rapporte. Ex.: Les feux des redoutables éclairs, ignes saevi fulgurum (Gui, G, 12 ans 10 mois, Sixième); le berger appelait à grands cris les bêtes peureuses, magnis clamoribus pecudibus pavidas (Van, G, 12 ans 6 mois, Sixième), malgré une analyse écrite irréprochable; les productions du sol utiles aux hommes, fruges utilibus hominibus (Mor, G, 12 ans 9 mois, à la veille d'entrer en Cinquième).

b) Accord de l'adjectif attribut avec un autre élément que le sujet. Ex.: La force des lions est étonnante, robur leonum est mirabilia (Pet, G, 10 ans 3 mois, Sixième): l'attribut est accordé en genre avec le sujet, en nombre avec le complément de nom du sujet. - L'alouette exhortait ses petits à être tranquilles (= afin qu'ils fussent tranquilles), cassita pullos suos hortabatur ut quieti essent; mais, sur 15 sujets de Sixième, trois ont mis quieti par correction l'un de quieta, les autres de quietos, et neuf ont mis quietos, accordé avec pullos; celui qui reste a mis pullis et quietis. - Cela est étonnant. Des élèves ont traduit hoc est mirabile. Nous proposons de substituer au sin-

(67) Le latin, grâce à son système de désinences, lie bien les termes, et, en partie à cause de l'absence de tout article, il a tendance à préférer l'emploi de mots qui s'accordent étroitement: de là auprès d'un nom l'emploi d'un adjectif plutôt que celui d'un adverbe de quantité ou d'un complément de nom, celui de participes là où nous préférons des relatives, la substitution de l'adjectif verbal au gérondif (ce qui rend ordinairement l'expression plus claire), etc.

gulier hoc le pluriel neutre. Tou (F, 11 ans 11 mois, Sixième) propose: Haec est mirabilae. C'est-à-dire qu'elle emploie bien le pluriel neutre haec, mais le verbe reste au singulier comme en français, et l'attribut est mis de façon barbare au féminin comme s'il y avait hae res. (Nous étudions en effet l'emploi de res dans ces expressions indéfinies.) - Rien n'est plus doux que la concorde, nihil quam concordia dulcissima est (Man, G, 13 ans 5 mois, Cinquième): la confusion avec le superlatif rend sensible l'erreur d'accord.

c) Accord du verbe avec un élément interposé (68).
Ex.: L'ivoire des grands éléphants charme les marchands grecs, ebur magnorum elephantorum delectat mercatores Graecos: Pan (G, 9 ans 11 mois, Sixième) a écrit charme en français, delectant en latin; plusieurs de ses camarades ont aussi traduit delectant, mais ont écrit charment en français. - Mon esclave préparera mes livres, tuus servus meos libros parabunt (Sel, F, 11 ans 9 mois, Sixième, traduction orale): nous avons plusieurs fois rencontré ce genre de faute chez des élèves qui construisaient d'emblée leurs petites phrases latines en plaçant le verbe à la fin de la proposition. - Aucun des chiens n'avait aboyé, nullus ex canibus latraverant (Lem, G, 12 ans 5 mois, Cinquième): faute particulièrement fréquente dans cette construction d'un pronom indéfini sujet, au singulier, avec un complément partitif au pluriel (un des ponts ayant été détruit, aucun des chefs ne renonce...). - Hérode appela les mages dans son palais, herodes scribas (au lieu de magos) in regiam suam vocaverunt, traduit Sav (G, 13 ans 3 mois, Cinquième): il nous explique qu'en pensant au complément de lieu, il s'est représenté les scribes entrant dans le palais: de là cet accord du verbe avec le complément qui désigne ceux qui entraient.

L'élément ainsi interposé est souvent un pronom personnel complément, dont la présence est singulièrement

(68) Cf. notre étude, citée dans l'Avant-propos, p. 18-28, sur ce même point d'orthographe en français.

attractive. Ex.: Je t'ai envoyé, misisti; je te donne, das ou tibi das (Sixième). On trouve de même: donne-moi, do (Sixième), donne-nous, damus et demus (Cinquième). - Le loup qui vous verra, qui vos videbitis (Sixième); je vous avais promis, vobis promiseratis (Sixième); nous te craignons, te times (Sixième); dès que je les ai touchées, ut eas tetigerunt (Sixième); quand je les aurai remplis, cum eos impleverint (Sixième). - Nul, moi vivant, ne te fera du tort, nullus, me vivo, injuriam tibi faciet: trois sujets de Cinquième (sur 33) ont, le même jour, écrit facies. - Philémon et Baucis, quoiqu'ils fussent pauvres, accueillirent les dieux si aimablement que Jupiter les invita à faire des vœux, ut Jupiter eos invitaverint (Quatrième). - Puisque je te vois, cum te videas (Troisième); je ne t'aime pas, non amas te (Troisième). - Où que tu sois, je te trouverai, ὅπου ἔσῃ, σὲ εὕρησαι (Seconde).

2° Accord des mots latins avec les mots français, et non entre eux. - a) Adjectif épithète ou déterminatif. Ex.: Ce long chemin, ea longus via; de grands aigles, magnum aquilas; mon toit, tectum meum; obéir à une haine aveugle, odio caecae; nos temples, templa nostri; notre nourriture, nostra cibum; de bonnes paroles, bonae verba; nous avons de nombreuses preuves, habemus documenta multas; il faut écouter mes paroles, mea verba sunt audienda... On voit, dans ces exemples, tous les cas possibles d'erreur représentés.

Nous retrouverons cela jusque dans les classes supérieures. Tol (G, 19 ans 6 mois, étudiant) doit traduire dans un thème: Qu'un vain scrupule ne vous arrête pas, et plus loin: C'est une mauvaise honte qui me retient. Il emploie le passif, et écrit d'une part vano religione, d'autre part mala pudore. Ce n'est ni sottise, ni ignorance; c'est l'indice d'une tendance naturelle profonde à laquelle on cède à la moindre inattention.

b) Accord de formes verbales. Ex.: La branche, quand elle aura été trop courbée, sera brisée, ramus ubi nimis curvatus erit, frangetur; beaucoup, en Sixième, ont mis

curvata erit. Autre exemple: Tous leurs vaisseaux ont été détruits ou mis en fuite. Lac (G, 10 ans 6 mois, Sixième) traduit: Omnes earum naves deletae sunt aut fugati sunt, c'est-à-dire qu'il pense si bien au genre de naves qu'il écrit (à tort) earum au lieu de eorum, mais, après deletae sunt (correct), il emploie le genre français avec fugati sunt. Dans ce même thème, plus loin, Athènes a été détruite est rendu ainsi par beaucoup: Athenae deleta est, et, par Lac, Athenae deletae est. Même dans de hautes classes, le camp fut levé sera traduit castra mota est, et la faute sera difficilement reconnue.

Une difficulté particulière surgit quand il s'agit de transposer d'une langue dans l'autre des formes impersonnelles. La construction du verbe paenitet, par exemple, est assez bien admise, apparemment, par des élèves habitués à trouver à toutes les pages de la grammaire des particularités; mais il suffit de demander son emploi pour la traduction d'un verbe français correspondant à une autre forme que celle de la troisième personne du singulier, et l'on obtient des erreurs révélatrices: filii paenitebunt, par exemple, en Quatrième, pour filios paenitebunt. Et, réciproquement, la mise en correspondance de l'expression française et de l'expression latine de l'obligation, celle-ci par l'emploi de l'adjectif verbal en -ndus, celle-là par l'emploi du verbe impersonnel il faut, soulève les mêmes difficultés. Ex.: Il faudra écouter les paroles du chef. Sag (F, 12 ans 1 mois, Sixième) propose cette traduction orale hésitante (nous nous bornons à l'arrêter à chaque erreur, et elle se reprend): "Verbi... verba ducis erit... erunt audiendae... audiendi... audienda." Un bon exercice, en Sixième, permet à l'ensemble d'une classe moyenne de réussir cette dernière construction: elle est donc comprise; mais, quelques jours plus tard, les fautes habituelles apparaissent: la construction est connue, mais non assimilée; elle est comprise, mais n'a pas passé en habitudes sensori-motrices, et la forme française impose ses accords.

De telles observations, plus nombreuses dans les classes du premier cycle parce que l'habitude d'associer les formes est

moindre et qu'on y fait davantage de thèmes, montrent bien que les accords, sans lesquels une phrase latine est inintelligible, sont difficilement observés par les élèves. La raison en est bien simple: les accords naturels, entre les mots d'une proposition, répondent d'abord au sentiment d'une relation; ils sont en même temps renforcés par l'acquisition d'habitudes sensori-motrices. Entre les mots latins d'une phrase de thème, des relations existent en principe, mais elles ne sont pratiquement pas senties, ou peu; c'est entre le mot latin et le mot français que l'élève établit une relation. Bien plus, c'est au mot français qu'il rattache le mot latin, et cela peut aller jusqu'à une prise de position qui nous paraît absurde.

On a traduit au tableau la phrase suivante: Par lequel de vous deux serai-je averti ? Soit: Ab utro vestrum monebor ? Dar (F, 12 ans 8 mois, Sixième) objecte: "Je ne comprends pas: vous mettez ab, et c'est devant l. (Elle pense à l'emploi de ab devant une voyelle, à celui de a devant une consonne.) - Où est l ? - A lequel. - Est-ce que les Latins choisissaient a ou ab en pensant au mot latin qui suivait ou au mot français ? - Au mot français, répond Dar après avoir réfléchi. - Mais le français n'existait pas encore... Alors?" Dar ne voit pas de solution au problème ainsi posé: elle semble n'avoir pas pu se mettre dans les conditions énoncées, et sa réponse signifierait: "Je choisis a ou ab en regardant le mot français qui suit", ce qui est bien un indice d'une tendance spontanée à rapporter le latin au français en thème, au lieu de voir dans la proposition latine un tout ayant une valeur en soi.

Nous expliquons, en fin de Cinquième, la substitution de l'adjectif verbal au gérondif. L'expression spes videndae urbis peut-elle être autrement construite ? Ren (F, 12 ans) dit que non, parce qu'il y a une préposition. Cette préposition, c'est de, préposition française de la traduction l'espoir de voir la ville.

Si, du moins, dans ces cas paradoxaux, qui ne sont pas exceptionnels (69), le sujet était dirigé par des habitudes sensori-motrices, il opterait pour a ou ab, pour l'adjectif verbal ou le gérondif, sans hésiter: ces habitudes n'existent pas, et voici les règles qui tentent d'y suppléer plus ou moins heureusement (70). Or, dans une langue vivante, en français par exemple, un accord, une construction qui sont pratiqués non d'instinct, mais par l'observation consciente d'une règle, sont périmés (71): l'école, le souci d'appartenance à une certaine catégorie sociale, le pédantisme même,

(69) On peut se demander si l'habitude de raisonner le choix d'un cas, par exemple, d'après une analyse des fonctions fondée sur des critères exprimés en français n'est pas en partie à l'origine de tels renversements logiques.

(70) Là où les choses semblent aller de soi, on ne formule pas de règle. Nos grammaires latines ne marquent pas que la valeur temporelle du participe est relative, non absolue. Ex.: Opere confecto, abii ou abibo. L'ouvrage terminé, je partis ou partirai. Le participe confecto ou terminé a la valeur soit d'un passé, soit d'un futur antérieur. Mais la nécessité n'apparaît pas de le signaler: on se passe donc de règle.

(71) Tel est l'accord de notre participe passé conjugué avec avoir: le sujet parlant n'a plus conscience qu'il est l'attribut d'un complément d'objet direct, le sentiment d'une relation n'existe donc plus; en outre, sa prononciation différencie rarement son masculin de son féminin, encore plus souvent son singulier de son pluriel: l'exercice sensori-moteur qui maintiendrait naturellement l'accord est donc insuffisant. On tente d'y suppléer par un enseignement artificiel à l'école. Nous nous souvenons pourtant que, vers dix ans, nous nous étions forgé une règle pratique bien simple: il nous suffisait de substituer au participe passé celui du verbe faire pour sentir si l'accord se ferait ou non au féminin. Ex.: La lettre que j'ai envoyée, reçue (ou faite). Cette règle pratique, aujourd'hui, laisse les élèves

peuvent prolonger leur existence, ils sont en fait, à plus ou moins longue échéance, condamnés à périr. Dans un thème latin, les accords ne sont respectés que par l'observation de règles étrangères aux habitudes sensori-motrices. Que reste-t-il, sinon un effort d'attention et d'analyse abstraite, plus ou moins heureux, plus ou moins contrecarré par l'attraction du français, appui sous-jacent de la phrase construite en mots latins et souvent inexplicable sans lui, comme nous le verrons plus loin, et par des attractions dues au sentiment d'une relation ou au voisinage, exactement comme en français (72).

Les fautes d'accord qui portent sur la personne même du verbe sont plus rares en français, parce qu'elles heurtent généralement les habitudes sensori-motrices. Dès que ces conditions changent, elles sont nombreuses. Je vous entendez, écrivent dans une dictée un bon nombre d'élèves de sixième, comme Vill (G, 11 ans 2 mois), un des meilleurs; la laborieuse petite fourmi qui vous offrent un bel exemple d'activité, écrit dans une version latine Van (G, 12 ans 8 mois, sixième). Et nous avons déjà cité ce lapsus ou cette coquille: Nos lecteurs nous excuserons.

dans l'incertitude; trop d'adultes prononcent la lettre que j'ai écri(t). La conclusion va de soi. Le subjonctif présent, lui, vit encore: si l'élève hésite sur l'analyse d'une forme verbale comme ici: Attends que je t'accompagne, on peut lui dire de remplacer le verbe dont la forme est ambiguë par faire, et l'élève dit: Attends que je fasse le chemin avec toi. Un procédé analogue ne joue plus bien pour définir l'orthographe de formes comme celles-ci: après qu'il fut parti, avant qu'il fût parti, etc., qu'on pourrait distinguer en les mettant au pluriel: après qu'ils furent partis, avant qu'ils fussent partis: l'élève d'aujourd'hui n'est pas en état d'opter exactement; là aussi, on peut conclure.

(72) S. Roller, à propos d'un test d'orthographe, a signalé dans l'accord du verbe avec son sujet le rôle important d'éléments interposés qui forment écran. Mais cet écran inter-

Cela est si vrai qu'on peut proposer des phrases à traduire en prévoyant avec une suffisante exactitude les points critiques. Il suffit ainsi de faire que le pronom sujet soit en français tout, donc omnia en latin, d'exiger que le nom lettre soit rendu par le pluriel bien connu litterae, au lieu du singulier epistula, pour que les règles d'accord soient violées.

A 60 sujets (filles), soit 34 de Quatrième et 26 de Sixième, nous proposons le même jour à traduire la phrase suivante: quand ta lettre, que nous attendons, aura été reçue, je répondrai. Traduction: Ubi litterae tuae, quas expectamus, acceptae erunt, rescribam. L'accord pluriel du possessif est manqué une fois sur cinq, celui du relatif une fois sur trois, celui du verbe une fois sur deux: dans ce dernier cas, là où l'accord est manqué, nous trouvons à peu près autant de fois le verbe entièrement au singulier (accepta erit) et le participe au pluriel joint à l'auxiliaire au singulier (acceptae avec erit).

Nous ~~ran~~renversons l'épreuve en proposant aux mêmes sujets, deux jours plus tard, cette phrase: Le même jour tous les meubles que je possède ont été déménagés. Traduction: Eodem die tota supellex quam habeo sublata est. La tendance à employer pour l'épithète le nombre du français se manifeste, à travers les corrections, une fois sur cinq; le relatif est mis au pluriel une fois sur trois (après l'antécédent au singulier); l'accord du verbe est une fois sur deux sous l'influence du pluriel français.

deux

Dans les épreuves citées ici, l'accord du relatif est particulièrement remarquable. Il s'agit chaque fois d'un nom antécédent dont le nombre n'est pas le même en fran-

posé exerce une attraction variable, et la variation est principalement liée au sentiment d'une relation, comme nous l'avons démontré: voir Le Courrier de la Recherche pédagogique, Institut Pédagogique National, Paris, n° 5, Octobre 1956, p. 33-50, et n° 7, Octobre 1957, p. 57-62. Voir dans ce chapitre la note 68, qui renvoie à l'Avant-propos.

çais et en latin. Dès lors, huit éventualités sont possibles dans l'accord en nombre du relatif avec l'antécédent, comme le montre ce tableau:

Nombre de l'antécédent français	Nombre affecté par l'élève	
	à l'antécédent latin (et à son épithète)	au relatif latin
1. Singulier	Singulier	Singulier
2. Pluriel	Pluriel	Pluriel
3. Singulier	Pluriel	Pluriel
4. Pluriel	Singulier	Singulier
5. Singulier	Pluriel	Singulier
6. Pluriel	Singulier	Pluriel
7. Singulier	Singulier	Pluriel
8. Pluriel	Pluriel	Singulier

Les combinaisons 3 et 4 sont les seules correctes. Les combinaisons 1 et 2 sont sous l'influence du français, qui impose à l'antécédent et au relatif l'accord avec le nom français, et aussi les combinaisons 5 et 6, où l'élève emploie correctement le nom latin, mais accorde le relatif en nombre avec le nom français. Les combinaisons 7 et 8, où l'élève, après avoir oublié la transposition exacte pour l'antécédent, la réaliserait pour le relatif, sont purement théoriques, et ne se présentent pratiquement pas dans la réalité. L'élève qui, sous l'influence du nombre du nom français, ici différent de celui du nom latin, abandonne le nombre du nom latin, n'y revient pas avec la traduction du relatif.

Ainsi nous pouvons regarder comme démontré ce caractère du thème élémentaire. Tandis que les mots français constituent un bloc cimenté que l'analyse décompose, les mots latins s'assemblent et s'agencent sans que le sujet ait une conscience nette des nécessités qui les relient: il est un ouvrier qui souderait des pièces d'après un dessin imposé sans avoir une claire conscience de la forme réalisée. une double conséquence: la précarité des accords dans le latin ainsi cons-

truit, l'influence tyrannique du français qui joue le rôle de substructure.

C'est pourquoi aucun sujet d'une classe assez bien composée pourtant de vingt-quatre élèves (filles), en fin de sixième, n'a pu du premier coup traduire sans faute cette courte phrase: Tout ce que Dieu a fait est bon, soit: Omnia quae Deus fecit bona sunt, parce que l'accord avec omnia, pluriel, contrarié par le français, est manqué, tantôt ici, tantôt là. Un seul sujet (Jeg, F, 11 ans 6 mois) y réussit après deux corrections, celles de est devenu sunt et de bonus devenu bona.

Ce caractère du thème va se révéler d'une façon encore plus nette dans une construction apparemment facile, et souvent manquée, celle de la proposition infinitive. Son emploi paraît bien simple si on la présente d'abord au moyen de cet exemple facile, mot fameux de l'Evangile, dont Victor Hugo fit l'épigraphe d'une de ses plus belles odes (75): Dimite parvulos venire ad me, ce qu'on peut traduire mot à mot: Laissez les petits enfants venir à moi. Si l'emploi de la proposition infinitive en français et son emploi en latin coïncidaient toujours ainsi exactement, il n'y aurait pas de problème. Mais une telle correspondance est exceptionnelle. Substituons simplement au verbe laisser le verbe permettre, et les diffi-

(75) Marc, x, 13, et Luc, xviii, 16. V. Hugo, Les Feuilles d'automne, xv (Laissez. Tous ces enfants sont bien là.) - M. Reinach, dans sa Grammaire latine à l'usage des classes supérieures (Delagrave, Paris, 1906), p. 150, commençait par faire remarquer qu'"en français on dit indifféremment: je sens que la vieillesse arrive, ou je sens arriver la vieillesse", qu'en latin la seconde construction est seule admise. Ce faisant, il se conformait à cette humble et sage observation écrite au début de la partie consacrée à la syntaxe dans le même ouvrage, p. 116: "L'exposé de la syntaxe latine ne peut se faire d'une manière scientifique qu'en prenant le latin pour point de départ, c'est-à-dire en étudiant successivement les différentes propositions, les différents cas, l'accord, etc. Mais ce qui est scientifiquement le meilleur n'est

cultés commencent: Permettez que les petits enfants viennent à moi (74), cela se traduira exactement de même en latin, et voilà cependant les élèves déroutés.

A la fois pour simplifier et pour nous en tenir à ce qui est plus important, nous éliminons de nos observations, pour commencer, les cas où le verbe latin et le verbe français se construisent également avec l'infinitif présent sans sujet propre (75), et nous nous en tenons à ceux où la proposition infinitive latine correspond à une proposition française introduite par la conjonction que, le plus souvent à l'indicatif (76). Pratiquement, les débutants constatent trois choses: le mot que français, ne se traduit pas en latin; le sujet de la subordonnée se met à l'accusatif; le verbe de la subordonnée se met à

pas toujours applicable en pédagogie. Les enfants savent le français et ignorent le latin: on ne restera intelligible pour eux qu'en prenant pour point de départ le français."

(74) Quand on propose l'exemple ainsi construit en français: Laissez venir à moi les petits enfants, beaucoup d'élèves analysent enfants "complément (d'objet) direct" de venir. Pour les amener à rectifier, il suffit de remplacer laissez par permettez que, et de les inviter à continuer la phrase. Quant à la construction: Permettez aux petits enfants de venir (ou qu'ils viennent) à moi, on ne peut qu'en remettre l'étude à plus tard.

(75) Par exemple: posse, pouvoir; audere, oser; et aussi conari, s'efforcer de; incipere, commencer à... Avec ces derniers verbes, la présence d'une préposition française (dite explétive) n'est pas sans gêner l'élève tenté d'employer, par exemple, une forme du gérondif.

(76) Le verbe principal exprime l'opinion (penser, dire, apprendre, savoir que..., avec ordinairement l'indicatif), le sentiment (se réjouir, s'affliger, s'étonner que..., avec le subjonctif), et l'infinitif latin peut être au présent, au passé, au futur; quand il dépend de certains verbes de volonté (velle, cupere, jubere, patri, vetare...), l'infinitif est pratiquement toujours au présent, ce qui simplifie sensiblement la transposition pour les élèves.

l'infinifif (77). Ces trois points constituent un tout; dans le thème de l'élève, ils ne sont pas plus liés que les mots latins ne sont accordés entre eux.

Dul (G, 10 ans 6 mois, Sixième), pour traduire: On dit que la cigale chanta, analyse cigale "sujet d'infinifif", et traduit: Dicunt cicadam cantavit.

"J'apprends donc avec joie que mes fils ont péri", dit la mère lacédémonienne au messager qui lui apprend la mort de ses cinq fils et la victoire. Sen (F, 11 ans 5 mois, Cinquième) traduit: Laeta igitur audio meos filios perierunt.

Gay (F, 13 ans 5 mois, Quatrième) traduit en thème: ayant appris que son fils avait fui de la liene de bataille; elle écrit: filium suum ex acie fugerat.

Lav (F, 13 ans 10 mois, Quatrième), pour traduire cette phrase: elle put affirmer qu'elle ne désirait rien d'autre dans cette vie, écrit: potuit affirmare se nihil aliud (pour aliud) in hac vita cupiebat.

Un thème donné en troisième commence ainsi: Les ennemis, lorsqu'ils virent qu'Alexandre avait reçu une blessure si sérieuse qu'il était soutenu par les siens, crurent qu'il avait été tué. Les deux infinitives seront réussies par 28 et 27 des 39 sujets (filles). Les erreurs portent surtout sur la forme à donner à l'infinifif; mais, une fois encore, nous trouvons eum occisus est.

(77) Plusieurs fois, mais toujours en Sixième, nous avons constaté que des élèves se trompent, ey font de la principale une infinitive. Par exemple Gar (G, 11 ans 2 mois) traduit Xerxès avait ordonné que... par Xerxem jussisse. Nous avons même vu le verbe de l'infinifif qualifié de "verbe d'opinion". Ces déplacements du point d'application de la règle relèvent du syncrétisme (voir, dans ce même chapitre, p. 621). L'élève est d'abord déconcerté par la proposition infinitive: "Cela n'est pas français", opposent des élèves de Sixième à leur professeur au début d'un exposé sur cette construction. Leur premier sentiment n'est-il pas que le latin, ici, "bébéise"? Ainsi nous avons vu Den (G, 3 ans 10 mois) dire: "Je regarde toi déjeuner."

En Seconde, où nous demandions une autre tournure pour la phrase dicunt Milonem a feris laceratum esse, c'est-à-dire la construction personnelle Milo dicitur a feris esse laceratus, que trois sujets sur seize (filles) fourniront exacte (cinq autres laissent le participe à l'accusatif), Haut (F, 16 ans) écrit: Dicunt feras Milonem laceraverunt

On voit, ce qui est un premier point, que des fautes de ce type se rencontrent à tous les niveaux; et il convient d'ajouter qu'elles ne sont pas le fait de sujets inintelligents. Essayons à présent d'apprécier leur fréquence dans les différentes classes.

En Sixième, dans la traduction de cette phrase: Il annonça qu'elle avait été choisie, nous trouvons, sur 24 sujets (garçons), quatre fois des traductions de ce genre: nuntiavit eam electam erat.

"Vous dites que mon père accomplit les plus brillants exploits," dit à ses amis Alexandre, jeune, et déjà ambitieusement jaloux. Sur 30 sujets (filles), en fin de Sixième, dix ont correctement traduit la proposition infinitive, meum patrem facere (un autre a mis factum esse); douze traduisent le mot que comme une conjonction ou comme un relatif; sept enfin proposent une construction hybride: six fois la conjonction que n'est pas traduite, ce qui fait prévoir l'infinitive: de fait, cinq fois la proposition commence avec meum patrem, mais le verbe est à l'indicatif; les deux autres sont les traductions suivantes: meus pater facit (oubli immédiat de la construction entrevue), et quem meum patrem facere (amalgame de la relative et de l'infinitive).

Crois-tu que cette histoire soit vraie ? La traduction justifiée de cette phrase est demandée à 35 sujets (filles) en fin de Sixième: 22 proposent une infinitive, dont 17 parfaitement correcte d'emblée, bien justifiée, et 2 après une hésitation; 3 sujets ont mis fuisse au lieu de esse sous l'influence du premier exemple appris (dicunt Homerum Caecum fuisse). Parmi les sujets qui manquent cette construction, les uns sont frappés par le tour interrogatif de la phrase, et analysent et traduisent que comme un mot interrogatif (syncrétisme). D'autres ana-

lysent bien que comme une conjonction, disent même qu'on ne la traduit pas en latin, mais n'aboutissent pas à une transposition intégrale; de là des traductions hybrides. Arnet (F, 11 ans 4 mois) écrit: "Conjonction de subordination. On ne la traduit pas et on met le verbe à l'infinitif et son sujet à l'accusatif: fabula sit vera." Ainsi fait une autre également. Un raisonnement semblable conduit deux autres à traduire: fabulam sit vera. Quant à la traduction fautive, mais logique, ut fabula sit vera, elle ne se rencontre qu'une fois.

Voici une phrase d'un exercice de Cinquième: Apollon répondit à son fils téméraire que ses chevaux, trop vifs, ne supportaient pas une autre main que la sienne, qu'il ne pourrait maîtriser leur ardeur. Sur 25 sujets (filles), 14 ont mis equos sujet d'un infinitif attendu, mais 6 seulement ont ensuite réellement mis l'infinitif, peut-être 9 avec des erreurs morphologiques, les cinq autres ayant employé l'indicatif imparfait.

Cette incohérence, le sujet étant mis à l'accusatif, le verbe à l'indicatif, c'est-à-dire que la proposition infinitive est amorcée et oubliée aussitôt, se retrouve encore en troisième. Un thème commence ainsi: On raconte qu'Homère, le plus illustre des poètes, aveugle, parcourait la Grèce et l'Asie en chantant les combats d'Achille et les voyages d'Ulysse. Sur 45 sujets de Cinquième (15 garçons et 20 filles), quatre avaient mis homerum... peragrabat; avec 50 sujets de troisième (garçons), nous trouvons encore trois fois cette même faute.

Il apparaît donc (et l'on peut en soupçonner de soulagement) que cette incohérence décroît de classe en classe. Mais son existence est si nettement attestée qu'il faut la regarder comme un indice révélateur sur la nature du thème latin; et le caractère progressif et lent de sa disparition montre que la cohérence des parties dans la phrase latine obtenue est le résultat d'un travail d'ajustement, ce qui est bien différent d'un énoncé dans la langue maternelle.

On demande à Jeb (G, 1 ans 9 mois) où est son papa. Il tourne la tête et prononce i-é-la (= il est là). Cet

ensemble de phonèmes constitue un tout, dans lequel un **adulte** aurait tort de distinguer les mots de son parler; plus tard l'enfant apprend à décomposer son discours en éléments, à séparer, par exemple, l'article du nom avec lequel il est d'abord soudé. Mais, quand l'élève débutant construit une phrase latine tout aussi élémentaire, comme pater ibi est, il rapproche des termes appris isolément et les ajuste en un tout: le résultat est peut-être le même apparemment; le processus mental est inverse.

Peut-on trouver la proposition commencée comme si elle allait être à l'indicatif, c'est-à-dire le sujet mis au nominatif, et, pour finir, le verbe subordonné à l'infinitif ? Cela existe, mais est beaucoup plus rare; et, dans ce cas, nous ne croyons pas avoir jamais vu l'élève commencer la subordonnée avec une conjonction latine.

Par exemple, dans un thème de Cinquième donné à 28 sujets (filles), on attend huit propositions infinitives latines dépendant de "verbes d'opinion"; nous en retenons quatre dans lesquelles la forme du sujet, masculin ou féminin, ne laisse subsister aucune équivoque sur le choix du nominatif ou de l'accusatif: soit 112 cas d'application. Nous trouvons 14 fois l'accusatif suivi du verbe à l'indicatif, 2 fois le nominatif suivi du verbe à l'infinitif.

De telles fautes, pourra-t-on penser, tiennent à la présentation durant quelque temps des mots français et latins en colonnes: une juxtaposition, un parallélisme, semble s'imposer, et les élèves, malgré l'analyse intermédiaire écrite, sont victimes de ce mauvais procédé qui ne permet pas de voir dans la proposition latine un tout structuré dégagé de la structure française. Certes, on peut critiquer cette présentation du thème de Sixième en colonnes. On doit cependant reconnaître qu'elle impose une analyse précise à des sujets insuffisamment préparés. Mais, là encore, nombre d'élèves écrivent "sujet d'infinitif", et n'en mettent pas moins l'indicatif à la ligne suivante.

Ainsi, 23 sujets de Sixième (garçons) analysent et traduisent vers la fin du premier trimestre la phrase

suivante: Le coq méprisa une perle très belle qu'il avait trouvée: ainsi nous voyons que les sots méprisent les fables qu'a racontées Esope. Sur 14 élèves qui analysent sots "sujet" tout court, un seul a mis l'accusatif et le verbe qui suit à l'infinitif; sur 8 élèves qui ont écrit "sujet d'infinitif", cinq ont mis l'accusatif et quatre d'entre eux l'infinitif.

On voit que, malgré tout, l'analyse écrite a une portée. Ce qui choque, c'est qu'elle n'entraîne pas automatiquement la traduction logique correspondante. Nous pouvons tenter une amélioration du procédé, par exemple en imposant à l'élève qui a analysé "sujet d'infinitif" de tracer une flèche partant de cette indication et aboutissant à la ligne où figurera le verbe annoncé: le rendement est, de fait, meilleur alors. Est-ce un véritable progrès ? Les fautes ne disparaissent pas encore totalement: la cause de l'incohérence est sans doute l'inattention; mais ce mot, "inattention", n'est pas une explication. Disons même plutôt que ce besoin d'attention pour réussir une construction est l'indice d'une résistance à vaincre, celle de la tyrannie du texte français. Alors, dira-t-on, supprimons du champ de vision de l'élève le texte français, afin qu'il s'en détache et que sa traduction soit l'expression libre d'une pensée. Si l'élève débutant, pour faire un thème, écrivait seulement des mots latins, ne serait-il pas naturellement porté à voir dans son latin une nouvelle structure, un texte indépendant du texte français ? N'en viendrait-il pas à s'exprimer en latin directement au lieu de traduire ? C'est là une perspective séduisante, nous en reparlerons. Disons pour le moment qu'en thème on peut préférer que l'analyse soit rapide et toute mentale, réduite à une prise de conscience des rapports qu'exprime directement la traduction: c'est certainement meilleur là où on le peut, et cette réduction du travail écrit au tiers de ce qu'il serait dans une présentation en colonnes avec analyse écrite permet de doubler allègrement la masse des textes à traduire, donc du travail intellectuel, en allégeant la tâche matérielle. Mais, pour le point précis

étudié ici, la présentation semble importer ~~bien~~ peu; l'incohérence fréquente de la construction résulte d'une tendance profonde à superposer la phrase latine qu'on écrit à un texte français rendu invisible, mais présent et sous-jacent. C'est pourquoi, même avec des élèves qui ne font plus ou qui n'ont jamais fait un thème latin "en colonnes", qu'on a encouragés à construire directement la phrase latine, la nature et la fréquence de ces cas d'incohérence dans la proposition infinitive semblent les mêmes.

Par exemple, à 24 sujets de Sixième (filles) habitués à toujours traduire sans analyse écrite, nous proposons, en fin d'année, la phrase que nous venons de citer sur le coq et la perle. La réaction de beaucoup devant le mot que est de ne pas le traduire (plus d'une fois sur quatre dans les relatives, mais cela n'entraîne qu'une fois l'emploi de l'infinitif). Et, pour la complétive, nous trouvons trois fois l'indicatif précédé de l'accusatif: stultos contemnunt. Le procédé est peut-être en soi meilleur; le rendement reste le même, parce que l'obstacle est ailleurs.

L'emploi pertinent de la proposition infinitive après un "verbe d'opinion" peut être regardé comme un test quand on veut apprécier les connaissances d'un élève. Et, pour juger comment il opère en thème, c'est une construction remarquablement instructive. Mais on peut souhaiter comparer plus généralement les différentes complétives entre elles. C'est ce que nous allons faire sans nous étendre autant sur chacune d'entre elles.

Une première appréciation, un peu grossière, peut être fournie par les réponses de 454 sujets (filles) à une épreuve de niveau de fin de Cinquième (78): dix phrases doivent être

(78) Cette épreuve a été publiée dans nos Exercices latins de Cinquième (Editions de l'Ecole, Paris, 1956), n° 220, vi (subordonnées complétives). Son analogue se trouve dans nos Exercices latins sur la syntaxe (Editions de l'Ecole, Paris, 1960), n° 5, vi.

complétées, dont cinq par une infinitive, cinq par une subordonnée complétive au subjonctif. Les infinitives ont été réussies dans une proportion de 39,2 % ; les autres complétives l'ont été dans une proportion de 35,1 % (79). La différence est sensible, mais nous ne tenterons une explication que sur l'examen d'épreuves moins étroites. C'est pourquoi, parmi bien d'autres résultats dont nous disposons, nous n'allons retenir que ceux d'enquêtes qui ont porté sur des complétives exclusivement, et toujours de constructions variées (80): chacune comprenant 16 à 30 phrases, ce qui a finalement donné, avec 137 sujets (filles, 41 de Cinquième, 57 de Quatrième, 39 de Troisième), un total de 3211 constructions de complétives, soit 1140 infinitives, 1071 conjonctives ou interrogatives au subjonctif; restent 392 cas, sur lesquels nous reviendrons, où l'emploi du subjonctif et celui de l'infinitif sont également corrects.

D'une façon générale, nous trouvons d'abord une confirmation, semble-t-il, du résultat précédent: l'infinitive a été réussie dans une proportion de 68,9 % ; les complétives au subjonctif avec un subordonnant ont été réussies dans une proportion de 51,0 %. On pourrait penser que la progression suivie explique cette différence: ces sujets ont appris la proposition infinitive avant les autres types de complétives, celles-ci sont moins solides que celle-là. Sans refuser à

(79) Ces pourcentages sont assurément médiocres; mais ce n'est pas ce dont il s'agit ici: nous ne visons pas à faire étalage de brillantes performances, mais nous recueillons des éléments propres à une étude comparative. Les résultats exceptionnellement élevés d'une élite, ou trop faibles d'un groupe dont on désespère, ne permettraient presque aucune conclusion.

(80) Une étude de l'assimilation des constructions des complétives au moyen de phrases d'exercices successifs qui auraient porté chaque fois sur un type déterminé, infinitive, puis conjonctive, puis interrogative indirecte, par exemple, n'aurait pas grande valeur: les sujets auraient chaque fois répété mécaniquement un type de construction.

cette explication une certaine valeur, il faut, pour une bonne interprétation de ces résultats d'ensemble, pousser dans le détail.

L'infinitif s'emploie en latin après les "verbes d'opinion" (penser, dire, savoir, apprendre que), après certains "verbes de volonté" (cupere, jubere...), après des verbes signifiant qu'on peut faire une chose, qu'on entreprend et qu'on cesse de la faire: ces derniers sont appelés dans certaines grammaires "verbes d'activité". Ces trois catégories de verbes se construisent très différemment: en règle générale, l'infinitif qui dépend d'un "verbe d'opinion" peut être au présent, au passé, au futur, et a toujours un "sujet" exprimé à l'accusatif; l'infinitif qui dépend d'un "verbe de volonté" est au présent, son sujet n'est pas nécessairement exprimé; les "verbes d'activité" se construisent avec l'infinitif présent sans sujet. La construction correcte des premiers exige deux choses: qu'on n'oublie pas le sujet à mettre au cas voulu, qu'on choisisse bien le temps de l'infinitif. La réussite n'est pas toujours facile, car le sujet n'est pas toujours marqué en français, et l'on ne doit pas choisir le temps de l'infinitif latin en considérant simplement le temps français du verbe qui lui correspond, enfin l'emploi correct de l'infinitif futur suppose l'accord de la forme participiale dont il est composé. Par exemple, la phrase: Nous espérions arriver bientôt, se traduira: Sperabamus nos mox venturos (ou venturas) esse, avec le sujet nos et l'accord du participe venturos (ou venturas). La construction des autres sortes de verbes présente moins de difficulté, surtout lorsque le sujet n'a pas à être exprimé: or, dans ce dernier cas, la construction se rapproche singulièrement de celle du français, il suffit de ne pas attacher d'importance à nos prépositions à ou de, qui, devant l'infinitif, sont alors pratiquement explétives: je t'ordonne de partir immédiatement équivaut à j'ordonne ton départ immédiat, et je commençais à lire équivaut à je commençais une lecture. Peut-être objectera-t-on que l'incertitude de l'élève au moment de construire l'infinitive après un "verbe de volonté", certains d'entre eux se construisant avec l'inf-

nitif, la plupart avec le subjonctif, un petit nombre admettant les deux constructions, doit se traduire par un fléchissement; et de même pour les verbes qui signifient s'efforcer de. En fait; le cas est moins embarrassant qu'on ne croit: il suffit d'avoir présents à l'esprit une dizaine de verbes très familiers et d'appliquer mécaniquement une règle plus simple que celle qui concerne les "verbes d'opinion". Encore une fois, la règle un peu arbitraire est plus aisée à appliquer que celle qui suppose logique et réflexion. Ainsi se justifient les pourcentages obtenus qui figurent dans le tableau suivant. Il ressort bien de ce tableau que la réussite est d'autant plus assurée que l'élève a moins d'options à faire et que la construction se rapproche davantage de celle de la phrase française.

Pourcentages des réussites de l'emploi de l'infinitif :

après un "verbe d'opinion"			après un "verbe de volonté"		après un
Infinitif présent	Infinitif passé	Infinitif futur	Avec sujet	Sans sujet	"verbe d'activité"
57,5	58,9	52,6	70,7	65,9	66,2

Observons la proposition infinitive rattachée à un verbe d'opinion, construction sur laquelle ont porté les plus nombreuses de nos observations précédentes. L'ensemble des résultats des épreuves dont nous faisons état ici donne un pourcentage de réussites de 56,7 % (81). Peut-être va-t-on trouver paradoxal que le type de proposition complétive apparemment le plus étranger aux habitudes françaises soit mieux réussi en général que les complétives latines introduites par un subordonnant (51,0 %). Mais l'examen attentif des résultats va mettre

(81) La moyenne des trois pourcentages du tableau ci-dessus, si on la calcule, est 56,3 % : cette légère différence tient au fait que, des 17 phrases ici en cause, 2 réclament l'infinitif présent, 9 l'infinitif passé, 6 l'infinitif futur.

en évidence les difficultés propres à chaque construction: autour de la moyenne de 51,0 %, les pourcentages de réussites de chaque type de complétive au subjonctif introduite par un subordonnant sont très dispersés.

Pour se rendre compte exactement de ce qui se passe, il faut examiner de très près, non la construction latine en soi, mais la forme de la phrase française à traduire. Par exemple, je souhaite que tu viennes et je te prie de venir se rendent en latin par une construction semblable: opto ut venias, rogo ut venias. Il n'en est pas moins vrai que la première construction peut être demandée dès que l'élève sait le subjonctif, tandis que la seconde exige un effort de transposition. Mettons à présent le verbe principal à un temps passé, les choses vont se compliquer encore: j'avais souhaité que tu vinsses se traduira mot à mot optaveram ut venires; mais la traduction de je t'avais prié de venir, soit rogaveram ut venires, sera trouvée beaucoup plus difficilement. Bien d'autres complications peuvent surgir, par exemple celles qui résultent de l'introduction d'une négation. C'est donc en classant après coup toutes les phrases de nos épreuves d'après le point de départ, qui est la forme française, non d'après le point d'aboutissement, qui est la forme latine, du moins du point de vue de l'élève, que nous verrons comment celui-ci se débat dans ces difficultés, et pourquoi il échoue ici et réussit là, sans que cela semble tenir à la forme de la proposition latine considérée en elle-même, ce qui serait un autre point de vue, celui de l'usager du latin, celui du latiniste à qui la construction latine est devenue familière.

Nous avons dit que les complétives au subjonctif introduites par un mot subordonnant, dont nous faisons état ici, avaient été correctement construites par nos 137 sujets dans une proportion de 51,0 %. Ces complétives peuvent se répartir en cinq catégories, assez inégalement, mais suffisamment représentées, selon qu'elles dépendent d'un "verbe de volonté ou d'effort", de la locution il arrive que, d'un "verbe de crainte", d'un verbe exprimant l'empêchement, la cinquième catégorie étant l'interrogation indirecte. Voici d'abord comment chacune a été réussie.

Pourcentages de réussites selon que
la complétive:

- dépend d'un "verbe de volonté ou d'effort":	57,2 %
- dépend de la locution <u>il arrive que</u> :	45,3
- dépend d'un "verbe de crainte":	75,5
- dépend d'un verbe exprimant l'empêchement:	52,5
- est une interrogative indirecte:	39,7

On voit que le pourcentage global de 51,0 % n'a pas grande signification (82); il est intéressant pourtant comme une moyenne autour de laquelle jouent des influences qu'un nouveau mode de calcul peut mettre en évidence (83). Ces influences, c'est le mode du verbe subordonné français auquel doit correspondre le subjonctif latin, c'est le choix plus ou moins difficile du mot subordonnant et du temps du verbe subordonné.

Le verbe à mettre au subjonctif en latin se trouve en français soit à un mode personnel, indicatif ou subjonctif (84), soit à l'infinitif. La réussite, dans chacun de ces cas, est très différente.

(82) Ce pourcentage global est celui de toutes les phrases: les cinq catégories définies étant un peu inégalement représentées, il est légèrement différent de la moyenne qu'on obtiendrait, soit 50,3 %, en totalisant ces pourcentages.

(83) Ce mode de calcul va consister à totaliser les réussites dans chacune des circonstances définies: à travers la complexité des faits, on percevra ainsi une élévation ou un affaissement des pourcentages. On aura donc la démonstration que telle ou telle influence joue; mais on se gardera de prendre ces pourcentages pour des valeurs absolues dans chacun des cas étudiés. On peut aussi, et nous l'avons fait, totaliser pour chaque catégorie de complétives le nombre de fautes de telle ou telle sorte: omission du sujet de l'infinitive, erreur sur le choix du subordonnant ou de la forme verbale, mode ou temps; le résultat est le même, mais le premier procédé présente l'avantage de permettre une comparaison plus immédiate.

(84) Ou conditionnel, soit avec la valeur d'un futur par concordance (j'ignorais quand tu arriverais), soit avec la

Pourcentages de réussites selon que le verbe français à rendre par le subjonctif latin est:

- à l'indicatif ou au subjonctif: 54,7 %
- à l'infinitif: 45,4

Déjà la traduction d'un indicatif français par le subjonctif latin pose des difficultés dont nous reparlerons à propos de l'interrogation indirecte; mais la transposition de l'infinitif est un autre problème, dont la solution suppose le choix judicieux d'une forme personnelle, et l'élève a souvent si peu conscience du sens de ce qu'il écrit qu'il se trompe sur le choix de la personne même; cette erreur sur la personne obéit à des lois dont nous avons parlé à propos de la connaissance de la conjugaison (85), et aussi à des attractions de voisinage (influence d'un pronom personnel complément, et reprise, notamment, de la personne du verbe principal).

Le choix du mot subordonnant peut être facile: c'est le cas ordinairement quand la subordonnée complétive est affirmative (86), quand le mot interrogatif de l'interrogation indirecte est, par exemple, pourquoi; la négation introduit une première difficulté, il s'agit de choisir entre ut non, ne, ne non, sans que l'élève puisse guère voir là autre chose que des règles arbitraires (87); enfin, dans certains cas, surgit une difficulté toute particulière: choix entre ne et quominus ou quin (construction des verbes qui expriment l'empêchement, la moins réussie), traduction des mots français si et quand introduisant une interrogation indirecte, ces mêmes mots ayant dans notre langue plusieurs valeurs que l'élève distingue mal.

valeur du mode de la possibilité (j'ignore qui m'assisterait si j'avais besoin de secours). Ce sont évidemment de nouvelles complications, mais il n'en sera pas question ici.

(85) Chapitre III, 3^e partie, p. 320-329.

(86) Nous tenons pour telle la subordonnée introduite par ne après un verbe exprimant la crainte ou l'empêchement.

(87) Elles ne le sont pas, mais elles lui semblent telles, comme le choix en anglais entre some et any, en espagnol entre ser et estar, en latin entre quis et aliquis, etc.

Nous constatons en effet, dans chacun de ces cas, une proportion de réussites sensiblement différente.

Pourcentages de réussites selon que le mot subordonnant:

- est d'une traduction simple: 60,5 %
- doit exprimer ou accompagner la négation: 55,1
- comporte une difficulté de choix particulière: 51,4

On pensera, peut-être, que les deux premiers pourcentages cités sont bien voisins l'un de l'autre. Or, ici, un fait qui semblera paradoxal vient contrarier la loi générale. En détaillant les résultats, voici ce que nous constatons.

Pourcentages de réussites selon que le mot subordonnant:	Après un "verbe de volonté ou d'effort", ou <u>il arrive que</u> .	Après un "verbe de crainte".
- introduit une complétive affirmative:	56,1 %	68,8 %
- introduit une complétive négative:	35,1	89,0

Ainsi le choix de la forme négative ut non ou ne est difficile, et l'emploi, si bizarre à première vue, de ne non serait facile. On peut, à vrai dire, penser que l'effet marqué par le pourcentage 35,1 est grossi d'une autre influence: trois phrases sur cinq exigeraient ici la transposition de l'infinitif français en subjonctif latin; mais il reste que le choix entre deux formes négatives pose une difficulté. Pourquoi cette difficulté n'apparaît-elle pas, au contraire même, dans la complétive dépendant d'un "verbe de crainte", alors que rien, dans les phrases employées, ne justifie ce retournement des proportions ? La construction des "verbes de crainte" a été la mieux réussie, et la complétive négative, par ne non, mieux réussie elle-même que la complétive affirmative, par ne. Ce résultat inattendu est bien significatif. Le sens d'un "verbe de crainte" est net, aucune confusion pour

le choix de sa construction (88), alors que les verbes d'autres catégories appellent des constructions plus variées: voilà qui explique déjà une meilleure réussite générale. Ensuite la forme dite affirmative en latin de la conjonction, ne, correspond au français que ou que... ne, avec une négation explétive pas toujours employée qui apporte un élément de grosse incertitude sur sa valeur, tandis que la forme négative française que...ne...pas sera sans hésitation rendue par ne non (89): de là un meilleur résultat de la construction négative cette fois. Ainsi ce cas paradoxal confirme que les chances de réussite augmentent dès que le mot subordonnant est net, et que la valeur du mot français subordonnant ne comporte aucune ambiguïté.

Et cela se retrouve d'abord dans l'interrogation indirecte. Cette catégorie de complétive ne paraît pourtant pas comporter de difficulté particulière (90). Le subordonnant est le mot interrogatif même de l'interrogation directe; le mode est le subjonctif. Mais, en premier lieu, ce mode n'est pas celui du verbe français correspondant: première difficulté, que complique encore la règle de la concordance des temps, dont nous parlerons plus loin. Autre difficulté: la traduction des mots si et quand, dont les valeurs sont variées en français. Le pourcentage des réussites de l'interrogation indirecte, dans les épreuves dont nous faisons état ici, n'est ainsi que de 39,7 % ; et, dans le détail, nous trouvons en effet un pourcentage de 50,5 % si le subordonnant est un mot facile (cur,

(88) Nous ne parlons évidemment pas ici de craindre signifiant "ne pas oser", et construit avec l'infinitif, ni de l'emploi éventuel après un "verbe de crainte" d'une interrogative indirecte en latin: nous nous en tenons aux constructions syntaxiques d'une grammaire élémentaire.

(89) On a ainsi metuo ne pluat pour je crains qu'il pleuve ou qu'il ne pleuve, et metuo ne non pluat pour je crains qu'il ne pleuve pas.

(90) Notons cependant que l'interrogation indirecte est relativement rare en français, en tout cas beaucoup moins usitée qu'en latin: son analyse par les élèves est ainsi rendue moins sûre.

unde), et de 33,2 % si le subordonnant français est si ou quand.

Il est vrai que ~~les~~ derniers pourcentages sont encore sous l'influence d'autres facteurs, en particulier le choix du temps. Dans la plupart des subordonnées autres que l'interrogation indirecte dont nous parlons, le verbe français est au subjonctif: le problème d'une traduction du futur ne se pose pas; dans l'interrogation indirecte, il se pose: les phrases où l'on demandait la solution de ce problème, c'est-à-dire la construction du futur périphrastique au moyen du participe futur en -urus, ont été réussies dans la faible proportion de 28,8 %.

Cette question du choix du temps du verbe à mettre au subjonctif est pour beaucoup dans la médiocrité générale des résultats. Laissons le cas un peu particulier du futur périphrastique. Reste le choix à faire, ici, du présent et de l'imparfait du subjonctif, seuls temps du subjonctif à employer dans les phrases dont nous avons retenu les traductions. C'est un fait remarquable déjà que, lorsque le mode français même est le subjonctif et que temps français et temps latin se correspondent exactement, le subjonctif présent est plus aisément employé que l'imparfait: les pourcentages des réussites passent alors même de 70,9 avec le présent à 59,7 avec l'imparfait. Cela vaut d'être noté, car le subjonctif imparfait latin peut être considéré comme le temps le plus facile à former de la conjugaison: il suffit d'ajouter les désinences personnelles à l'infinitif présent actif; le subjonctif présent, lui, est un peu plus difficile, sa formation est plus variée. C'est donc bien le français qui est ici une cause d'erreurs: son subjonctif imparfait, peu familier aux élèves, est mal interprété.

Le choix du temps du verbe au subjonctif dans les subordonnées complétives est enfin déterminé par la règle de la concordance des temps. Comme il ne s'agissait, ici, que d'opter pour le présent ou pour l'imparfait, la question d'une distinction d'après le sens, par opposition de l'infectum et du perfectum, ne se posait pas. Trois cas sont à considérer: ou bien le temps français et le temps latin se correspondent (le mode français pouvant être de l'indicatif), ou bien le

Chapitre V - '02

verbe français est un infinitif présent qu'il s'agit de transposer en un subjonctif présent ou imparfait, ou bien le temps français de l'indicatif et le temps latin du subjonctif ne se correspondent pas: la variation des pourcentages des réussites est frappante:

Pourcentages des réussites selon que:

- le temps français (de l'indicatif ou du subjonctif) et le temps latin (du subjonctif) se correspondent: 63,6 %
- l'infinitif français doit être rendu par le subjonctif présent ou imparfait latin: 45,4
- le temps français (de l'indicatif) ne correspond pas au temps latin (du subjonctif): 37,2

On nous objectera assez justement que, lorsque le mode français est le subjonctif, la transposition en latin est nettement plus facile, qu'ainsi le premier des trois pourcentages est gonflé d'une influence étrangère à celle que nous voulons étudier. Prenons donc uniquement les cas où le mode à rendre par le subjonctif latin est en français l'indicatif. La différence est encore bien marquée.

Pourcentages des réussites selon que le temps français de l'indicatif et le temps latin du subjonctif:

- se correspondent: 51,0 %
- ne se correspondent pas: 37,2

L'application de la règle de la concordance des temps est donc bien une pierre d'achoppement dans la construction des complétives par nos élèves. ~~En~~ voici une confirmation: il suffit de relever d'une part les phrases dans lesquelles le verbe principal est au présent ou au futur, d'autre part celles dans lesquelles il est à un temps passé, pour mettre en évidence une variation semblable.

Pourcentages des réussites selon que le verbe principal est:

- au présent ou au futur: 55,5 %
- à un temps passé: 41,0

Nous avons réservé le cas où plusieurs constructions de la complétive sont possibles. Ainsi les verbes qui expriment un sentiment, comme gaudeo, se construisent soit avec l'infinitif, soit avec la conjonction quod suivie de l'indicatif ou du subjonctif (91); l'impératif fac se construit avec le subjonctif, ordinairement sans ut; les verbes volo, nolo, malo, oportet, licet, pourront être construits avec une infinitive ou avec le subjonctif sans ut. Nous disposons, avons-nous dit, de 392 cas d'application de ce genre.

Pourcentages de réussites de la construction de la complétive avec les verbes suivants:

- <u>gaudeo</u> :	57,8 %
- <u>volo</u> , <u>nolo</u> , <u>malo</u> :	88,7
- <u>fac</u> :	84,2
- <u>oportet</u> , <u>licet</u> :	84,8

La construction du "verbe de sentiment" gaudeo est exactement réussie comme celle des "verbes d'opinion": de fait, les sujets ont à peu près toujours construit ce verbe avec une infinitive. On peut s'en étonner: traduire je me réjouis que tu sois revenu par gaudeo quod redieris, n'est-ce pas juxtaposer le latin au français ? Mais la conjonction quod, dont l'emploi devrait s'imposer, n'est pas aussi familière aux élèves; et la proposition infinitive, sans mot subordonnant, avec un mode impersonnel (pas d'erreur de personne possible), peut leur paraître une construction mécaniquement plus facile (92). L'absence de tout mot subordonnant, contrairement

(91) Il s'agit alors, si l'on tient à des distinctions un peu artificielles, d'une causale: nous parlons un peu plus loin du choix du mode dans les causales.

(92) Elle a fortement concurrencé l'emploi du subjonctif direct après ~~les verbes~~, volo, nolo, malo: enseignée la première, elle reste, même avec ces verbes, une construction privilégiée. Mais l'emploi du subjonctif direct est préféré après oportet et licet: il a été enseigné presque toujours avec oportet comme exemple, et se calque sur la construction française.

à ce à quoi on ~~pourrait~~ s'attendre, n'est pas une complication: il est plus simple de n'en pas mettre du tout que d'avoir à en choisir un, surtout quand les verbes qui se construisent directement avec le subjonctif sont un petit nombre et bien connus: encore un exemple de ces constructions particulières plus aisément assimilées qu'un ensemble logique. Voilà pourquoi il est rare que, pour traduire tâche de revenir les sujets se soient trompés; ils ont presque tous préféré fac redeas à fac ut redeas. La construction sans mot subordonnant supprime une difficulté, et le résultat est supérieur. On peut nous objecter que les subordonnées des phrases de nos épreuves ont eu toutes, pour ces verbes, le tour affirmatif, le temps présent, le subjonctif après que en français même; mais il suffit de faire la comparaison avec les seuls ~~cas~~ des épreuves où les circonstances ont été exactement identiques.

Pourcentages des réussites dans la construction de complétives affirmatives, au subjonctif présent, traduisant que suivi du subjonctif présent français:

- verbes divers (volonté, crainte):	72,6 %
- <u>volo</u> , <u>nolo</u> , <u>malo</u> , <u>fac</u> , <u>oportet</u> , <u>licet</u> :	85,6

Malgré nos efforts pour présenter méthodiquement tous ces résultats, leur exposé détaillé peut donner d'abord une impression confuse. Pour qu'un tel dépouillement ait un intérêt, il faut qu'un peu de lumière en sorte sur les tendances profondes qui expliquent telle difficulté, telle réussite ou tel échec.

La loi première, qui commande la réussite ou fait prévoir l'échec, c'est qu'une construction latine est d'autant plus aisément assimilée qu'elle reproduit davantage la construction française. Voilà, pensera-t-on, qui est bien simple, et vaut à peine d'être démontré. Soit. Cependant, si l'on observe de près comment est enseignée la syntaxe latine dans les classes, on s'apercevra qu'il vaut la peine de dire cela. On part volontiers de la construction latine pour la justifier en elle-même, et l'on juxtapose sans bien en marquer la différence des exemples ~~tehs~~ que ceux-ci, opto ut venias (je souhaite que tu viennes) et rogo ut venias (je te prie de venir), dont nous avons parlé. Or, si la complétive est

identique en latin dans ces deux phrases, la phrase correspondante française est différente. Il faut donc bien savoir que, pour l'élève, la traduction de ces deux phrases constitue deux problèmes: la solution de l'un permet d'entrevoir, mais n'est pas celle de l'autre. L'explication d'une construction ne peut se faire sans qu'il soit tenu compte, en classe, du français correspondant: nous n'édifions pas sur une table rase, mais sur des structures premières dont on ne peut faire abstraction; et, de fait, chaque difficulté que rencontre l'élève, choix de la forme de la complétive, du subordonnant, du mode, du temps, de la personne même de la forme verbale, s'explique par la nature de cette substructure. Voilà pourquoi, dans une série d'exercices, il faut faire place à des procédés d'assouplissement qui invitent l'élève à raisonner les constructions françaises et à les remanier (93); la tendance, aujourd'hui, est grande, au contraire, à présenter la syntaxe latine d'un point de vue de latiniste, comme si le latin était devenu un langage, presque un mode de penser familier. Peut-être le deviendra-t-il, il ne l'est pas encore; c'est la langue maternelle qui est familière, et la tendance est profonde en nous à ramener tout ce qui est nouveau à ce qui est familier. Partir du latin pour expliquer le latin à des débutants, surtout à des enfants, c'est leur supposer le latin familier avant qu'ils l'aient appris; ou, si l'on préfère, c'est supposer qu'ils n'ont aucun langage, et sont disposés à accueillir aussi bien une structure de phrase qu'une autre. Transposons les faits dans le domaine mathématique: on pourrait aussi bien, en principe, commencer l'enseignement de la géométrie par une géométrie non-euclidienne, en contradiction apparente avec les données de l'expérience sensible; mais serait-ce une heureuse formule? Revenons au latin. Sans doute

(93) Quelles formes latines correspondent, par exemple, à un infinitif présent français? Dès la fin d'une seconde année de latin, les transpositions qu'un élève doit pouvoir réaliser sont d'une très grande variété. (Dans nos Exercices latins de Cinquième, Editions de l'Ecole, Paris, 1956, n° 206: quinze phrases d'un exercice de révision représentant chacune un cas différent.

le maître qui expose une règle, le livre qui l'énonce, ne vont pas jusque là; une sorte de bon sens ou d'intuition leur commande un meilleur plan. Mais dans quelle mesure prennent-ils dès le départ, le point de vue du sujet à instruire (94) avant de lui permettre de le dépasser ? Peut-être cette étude détaillée de l'application de quelques règles amènera-t-elle à réfléchir là-dessus et à mieux mesurer les degrés par lesquels il convient d'amener l'élève à réaliser une syntaxe nouvelle.

Mais d'autres influences jouent, lois secondaires, si l'on veut, qui viennent contrarier l'effet de la loi première (95). C'est d'abord une tendance à la simplification, simplification toute relative au reste: de là ~~des réussites~~ un peu inattendues dans des constructions exceptionnelles, comme fac redeas, étrangères aux habitudes du sujet, mais commodes, et fixées à une forme verbale familière dont l'apparition joue le rôle d'un déclic. L'élève prend mieux l'habitude de constructions de ce genre, de règles arbitraires apparemment, que d'un ensemble syntaxique harmonieux. Une autre influence, c'est celle du plan d'enseignement adopté: il a suffi que la proposition infinitive, étrangère aux habitudes syntaxiques du sujet, ait été enseignée la première, pour que sa construction soit préférée, comme nous l'avons vu (96). C'est, en somme, une application de

(94) Il s'agit dans cette étude de l'enseignement élémentaire du latin. Il est évident qu'avec des étudiants le point de vue est différent. Et cependant, au niveau des études supérieures, il ne faut pas se faire trop d'illusions: la tendance à ramener tout ce qui est nouveau à ce qui est familier est profonde et subconsciente, et agit à notre insu dans toute notre vie intellectuelle et morale.

(95) Si cela n'était pas, le sujet serait lié à ses habitudes et suivrait par inertie le premier sillon tracé. Il en est si peu ainsi que les langues vivent, et qu'un dynamisme dont la vigueur échappe à notre contrôle précipite leur évolution.

(96) Nous souhaiterions un avantage analogue pour l'interrogation indirecte, qui pourrait, dans sa forme la plus simple, être acquise en Sixième.

la loi générale: de deux constructions, l'une propre à la langue maternelle et au latin, l'autre propre au latin et non à la langue maternelle, la première sera plus aisément assimilée, parce que l'esprit du sujet est déjà familiarisé avec elle; de deux constructions propres au latin, la première enseignée sera la plus profondément assimilée, parce que l'esprit se sera d'abord familiarisé avec elle. Les conséquences pédagogiques sont très générales: nous les avons déjà entrevues à propos de l'enseignement de la morphologie. La recherche du meilleur ordre dans la série des éléments à assimiler, et des meilleurs intervalles dans la présentation successive de ces éléments, est un point fondamental d'une bonne méthode: on n'y pense pas toujours, et nous retrouvons là l'erreur qui consiste à définir inconsciemment la mémoire (qu'il ne faut pas distinguer fondamentalement de l'intelligence) comme un meuble aux multiples tiroirs qu'on peut remplir à peu près dans n'importe quel ordre.

L'ancienneté d'un acquis, disons-nous, lui confère une valeur privilégiée. Et voilà qui est consolant. On a pu trouver médiocre certains des résultats globaux dont nous avons fait état; cette médiocrité relative offrait, pour notre recherche, quelques avantages, en mettant mieux en évidence les difficultés qu'éprouvent les élèves: notre but n'est pas d'éblouir, mais d'éclairer. Mais voici un autre avantage auquel nous ne nous attendions pas. Parmi les groupes se trouvent deux classes, l'une de Troisième (27 sujets), l'autre de Quatrième (30 sujets); ils ont eu le même jour à traduire trente phrases identiques sur les constructions des complétives. Les sujets de Troisième étaient médiocres, ceux de Quatrième meilleurs: la même épreuve finale, en fin de Cinquième, avait mis en évidence une différence de valeur entre ces deux groupes. De légères modifications étaient fatalement survenues dans les deux effectifs, mais c'était le groupe de Quatrième qui avait été ainsi le plus renforcé. Cependant, pour cette épreuve, les pourcentages des réussites se trouvèrent de 57,1 % en Quatrième, de 69,1 % en Troisième. On peut faire des réserves sur le détail; mais notre première impression, à nous qui connaissions bien ces deux classes et jugions sévèrement l'insuffisance de l'étude des leçons dans la plus élevée, fut la surprise.

La possession d'une règle de syntaxe est en fin de compte moins affaire d'étude consciencieuse que d'imprégnation: le savoir est une chose, le savoir-faire en est une autre (97); et, pourvu que nous ayons enseigné sérieusement une construction, nous devons attendre encore son assimilation de la pratique de la langue, et nous pouvons compter avec le temps pour une maturation. Voilà qui, pour le professeur, est encourageant. Et ajoutons-le: ce que nous constatons ici pour la connaissance des complétives, nous l'avons retrouvé dans d'autres épreuves générales (sur l'emploi du réfléchi, sur la syntaxe des circonstancielles, etc.).

On peut considérer qu'une fois la distinction faite entre "verbes d'opinion", "verbes de crainte", etc., entre les conjonctions de subordination et les mots interrogatifs, distinction qui n'est pas toujours aisée (98), la construction de la complétive relève d'habitudes mécaniques. Quand il s'agit de certaines subordonnées circonstancielles, il en va un peu autrement: l'élève doit prendre conscience des rapports logiques nuancés, et le cas le plus intéressant pour apprécier

(97) "Autre chose est la maîtrise pratique de la langue, autre chose la prise de conscience de ses lois et la connaissance de la nomenclature grammaticale. Savoir formuler des règles est un luxe, là où il suffit de créer des habitudes." (P. Guillaume, cité dans L'Ecole Nouvelle Française, 6^e année, n° 52, janvier 1951, p. 76.) On peut estimer que l'enseignement secondaire, justement, est un enseignement de luxe intellectuel; la difficulté est d'assurer une maîtrise simultanément pratique et raisonnée de chaque objet de son enseignement.

(98) Ces distinctions sont assez artificielles. Un "verbe de crainte" peut être construit avec une interrogative indirecte; la complétive d'un "verbe de déclaration" comme dire peut contenir une opinion ou un ordre, ce qui fait passer le verbe de la catégorie de "verbe d'opinion" à celle de "verbe de volonté". On voit qu'il pourrait être préférable d'enseigner les complétives latines d'après leur contenu, opinion, ordre, crainte, question posée, au lieu d'appeler l'attention sur le sens du verbe principal.

le niveau des élèves nous a paru celui de la traduction des causales (99).

La règle des causales introduites par quia, quod ("parce que") et par quoniam ("puisque"), peut s'exprimer ~~ainsi~~ :

a) le mode est l'indicatif si celui qui s'exprime est aussi celui qui propose le fait comme la cause;

b) le mode est le subjonctif si celui qui s'exprime rapporte le fait comme proposé à titre de cause par un autre.

On peut donc substituer au simple parce que ou puisque des locutions telles que sous prétexte que, ou parce que, disait-il ou disais-tu, ou puisque selon lui ou selon toi.

La difficulté de l'application de cette règle est double: tout d'abord, le français ne rend pas toujours la nuance assez fine qu'exprime ici le choix du mode en latin (100); ensuite,

(99) Il ne s'agira pas de l'emploi de cum, au sens de puisque, avec une transposition aussi mécanique de l'indicatif français en subjonctif latin que pour l'interrogation indirecte, par exemple; nous ne retenons ici que la construction des causales par quia, quod ou quoniam. Les rapports circonstanciels exprimés dans les subordonnées circonstancielles se ramènent à deux: rapport de causalité, rapport de temps; l'expression de ce dernier renferme assez souvent une nuance de causalité. Le latin, en multipliant les emplois du subjonctif dans les subordonnées, a tendu à faire de lui le mode de la subordination en général. Il s'ensuit que l'emploi du mode, dans bien des subordonnées, semble relever de règles arbitraires, ou simplement du choix de la conjonction de subordination employée. Le choix du mode des causales introduites par quia, quod, quoniam, cependant, pose aux élèves un problème d'autant plus intéressant que la nuance exprimée se rend en français, quand on se soucie de la rendre, d'une tout autre manière. Voilà pourquoi la traduction des causales mérite une certaine attention.

(100) Voici deux exemples. Cicéron écrit: Paratissime autem

l'élève doit apprécier dans la subordonnée, non pas s'il s'agit d'un "fait" ou d'une "opinion", d'une "cause réelle" ou de la "pensée de quelqu'un", pour reprendre les expressions de plusieurs grammaires scolaires, mais si celui qui émet cette proposition croit, à tort ou à raison, exprimer une cause réelle: cet effort pour se placer au point de vue d'autrui ne lui est pas facile.

Cette règle une fois expliquée, nous proposons chaque jour, en Cinquième, pour la faire assimiler, une phrase nouvelle, comme celle-ci: L'âne, parce qu'il était candide, se croyait le plus coupable de tous, parce qu'il avait brouté une herbe maigre dans le pré d'autrui. Et nous demandons aux sujets une traduction justifiée de chaque causale. On peut distinguer trois types de réponses: a) la règle même ne semble pas comprise ou pas sue; b) la règle semble sue, mais elle est appliquée à contresens; c) la règle est sue et exactement appliquée. Le type a tend à disparaître; le type c devient plus fréquent, mais cette fréquence, en Cinquième, atteint vite une sorte de plafond: certains sujets ont tout de suite ou très vite d'excellentes réponses et se maintiennent à ce niveau, d'autres y arrivent et s'y tiennent irrégulièrement, d'autres n'y arrivent pas. En classe de Cinquième notamment, nous avons trouvé en gros de un à deux tiers des sujets ca-

Lentulus venit, credo quod in litteris dandis, praeter consuetudinem, proxima nocte vigilarat (Cat., III, 111, 6). L'ironie éclate dans cet indicatif, qui n'est pas le motif allégué par Lentulus, mais la cause à laquelle Cicéron feint d'accorder créance: Lentulus, bien connu pour sa paresse, s'est épuisé la veille à écrire un billet d'une trentaine de mots! Sénèque écrit: Acciderunt quae Demaratus praedixerat. [...] Itaque Xerxes [...] Demarato gratias egit quod solus sibi verum dixisset (Ben., VI, 31). Le motif des remerciements de Xerxès est bien, pour Sénèque même, réel, mais Sénèque en laisse l'expression à Xerxès, et l'emploi de sibi confirme bien qu'il s'agit là de style indirect au sens large. La traduction française par un simple parce que, correcte, n'implique pas ces nuances, et, dans un thème, le choix de l'autre mode ne serait pas sans justification possible.

pables de réussir l'application de cette règle; mais, en Quatrième, la réussite avec les mêmes sujets est à peu près générale (101). On voit qu'il ne s'agit plus ici, comme dans la plupart des complétives, de l'assimilation d'un pur mécanisme syntaxique, mais de la prise de conscience d'une nuance expressive: l'exercice n'y suffit pas, il faut compter sur une certaine maturité d'esprit, que nous pouvons préparer, non précipiter. Ce qui semble le démontrer encore, c'est que la note moyenne obtenue, en thème, par chacun des deux groupes de sujets d'une Cinquième, ceux d'une part qui ont su appliquer cette règle, ceux d'autre part qui n'ont pas su l'appliquer, est à peu près la même: l'intelligence de cette règle est peut-être un test de maturité, ce n'est pas un test de niveau des connaissances en latin, et cette constatation doit d'autant plus nous encourager sur ce point à la patience qu'il s'agit d'une nuance insuffisamment exprimée dans notre langue, et, par suite, un peu étrangère à notre conscience (102).

(101) Il s'agit de sujets que nous suivions d'année en année. Avec un groupe de 92 sujets, dont 30 de troisième et 62 de seconde, qui avaient passé de méthode en méthode, nous avons trouvé un résultat médiocre: moins de 70 % savent la règle, et, si 65 % fournissent le mode exact dans des phrases, 55 % seulement en justifient bien l'emploi, et 40 % donnent la forme verbale morphologiquement exacte et bien justifiée. On peut, on doit, disions-nous, compter sur la maturation naturelle avec l'âge; mais cette conclusion ne réduit aucunement l'importance d'un enseignement systématique, et, même si aucune méthode n'est irréprochable, la continuité dans les exigences d'une pédagogie importe.

(102). Voici, dans la mesure où l'on peut faire de l'introspection rétrospective, un souvenir personnel. Cette règle nous fut enseignée en Quatrième; pour son application, nous avons remarqué qu'on pouvait, là où le latin emploie le subjonctif, substituer le conditionnel au mode français: Aristide fut banni parce qu'il était (= serait) trop juste. Quoi qu'on en pense, cette tendance à chercher une justification dans l'emploi mécanique d'un mode français convenant au sens n'est-elle pas significative ?

Il faut bien nous limiter à l'étude de quelques règles dont l'assimilation présente des difficultés caractéristiques. Telles sont justement, pour nous, celles qui concernent l'emploi du réfléchi latin. Dans quelle mesure leur application relève-t-elle de la maturité intellectuelle (103), comme nous venons de voir pour les causales, ou de simples mécanismes ?

La langue française ne possède de pronom proprement réfléchi qu'à la troisième personne, avec les formes se et soi; de plus elle ne possède pas de possessif proprement réfléchi, et ceci est avec le latin une différence importante. Au reste, les règles d'emploi du pronom personnel français réfléchi ne sont pas celles de son homologue latin, loin de là: on dit bien il se voit, il se parle, mais il parle trop de lui (= de lui-même, et non de soi), et la forme soi ne s'emploie que pour représenter un "sujet" indéfini: chacun pour soi, il ne faut pas trop parler de soi. Ainsi donc, pour réussir la traduction dans un thème d'un pronom ou d'un possessif français de la troisième personne, il faut bien entendre le sens du texte à travers certaines ambiguïtés créées surtout par l'emploi du pronom ou du possessif français, bien distinguer à qui renvoie ce mot, puis choisir le seul correspondant latin convenable par l'application de règles strictes étrangères à l'usage du français.

Dum (G, 10 ans 5 mois, Sixième), sur la phrase; Pasant, va dire à Sparte que nous reposons ici, morts pour obéir à ses lois, raisonne ainsi par écrit: "Ses lois. Qui est sujet ? Nous = Spartiates. Ses lois, quelles lois ? Celles de Sparte. Donc, puisque c'est la même personne, on traduit en latin par suus." Il confond en un tout les trois cents Spartiates ~~morts~~ aux Thermopyles et la cité de Sparte: il y a là cependant une distinction à faire, qu'il ne fait pas.

(103) Une directrice d'études d'un établissement particulièrement réputé nous disait, par exemple, que les règles d'emploi du réfléchi indirect ne peuvent être assimilées en Cinquième.

Voici une phrase dont la traduction est demandée en Cinquième: Phaéthon, fils du soleil, souhaita que (son) père lui confiât son char; en vain le dieu lui disait que ses chevaux divins, trop vifs, ne supportaient pas une autre main que la sienne, qu'il ne maîtriserait pas facilement leur ardeur. Or, dans la dernière proposition, plusieurs élèves (comprenant peut-être maîtriserait comme maîtrisait) pensent que le pronom il désigne le soleil lui-même, et non son fils, comme si Apollon disait: "Moi-même, j'ai peine à maîtriser l'ardeur de mes chevaux divins."

On voit que la bonne traduction exige d'abord une exacte intelligence du texte; et c'est un bienfait du thème que d'imposer ainsi à l'élève une connaissance fine de sa propre langue. Il s'agit ensuite de trouver entre les termes latins et les termes français l'exacte correspondance, et ce n'est pas une simple définition du "réfléchi" qui permettra de résoudre le problème. L'élève sait si peu ce qu'est un "réfléchi" qu'il ne voit pas pourquoi le pronom latin se n'a pas de nominatif: faute d'une forme dont il croit avoir besoin, il emploie se en guise de nominatif, et non is ou ille. Ce n'est pas sottise, c'est simplement que sa langue ne l'a pas habitué à penser avec le réfléchi. Sans doute nos élèves voient bien une différence entre il se jette et il le jette dans un précipice, mais l'emploi de se est ici trop lié à la construction "pronominale" du verbe, il joue le rôle d'un préverbe, d'un préfixe à peine détachable (il s'y jette), plutôt que d'un pronom; ne dit-on pas il voit un précipice béant devant lui, il jette un manteau sur lui, même encore au sens réfléchi. Le choix du pronom latin ne peut s'appuyer sur un usage français, mais sur une réflexion et un raisonnement. Peut-être les Romains, pour s'exprimer en grec, éprouvaient-ils une difficulté analogue à la première et à la seconde personne. Cela est plus net encore pour le possessif: la traduction de son, sa, ses par suus ou par eius, celle de leur et leurs par suus ou par eorum ou eorum, supposent une analyse que le français ignore (104).

(104) C'est toujours une difficulté, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, que ces finesses d'expression incon-

Deux règles essentielles exigent ou prohibent en latin l'emploi du réfléchi: l'une concerne le "réfléchi direct", l'autre le "réfléchi indirect"; ou, pour parler autrement, il s'agit d'abord de l'emploi du réfléchi dans la proposition considérée isolément pour renvoyer au sujet, ensuite de son emploi dans une subordonnée de style indirect au moins au sens large pour renvoyer à la personne qui pense ou prononce le jugement exprimé dans cette subordonnée (105). La première règle s'enseigne en Sixième, la seconde en Cinquième. Voyons d'abord ce qu'on obtient en Sixième.

A 338 sujets, garçons et filles, en fin de Sixième, nous avons proposé, avec leur traduction française, huit phrases latines dans lesquelles manquait seulement le mot, pronom personnel ou possessif de la troisième personne, concerné par cette règle; et nous les invitons à les compléter. Avec 63 d'entre eux nous avons ajouté quatre phrases pour améliorer l'épreuve en élargissant un peu l'enquête (106).

nues dans la langue maternelle: tel en espagnol, pour nous, l'emploi de ser ou de estar, de la préposition á devant certains "compléments d'objets directs", etc. On n'a pas pris l'habitude de cette complexité, et la richesses des moyens d'expression dont on se trouve tout à coup disposer embarrasse au lieu de servir: le choix à faire bloque ou désorganise l'action. Il en est un peu de même quand on passe, en dactylographie, d'une machine dont chaque touche actionne deux caractères à une machine où chaque touche en actionne trois, du clavier universel à un clavier "Oliver"; mais il est bien plus aisé de passer du second au premier, parce que l'option à faire avec la main pour déplacer le cylindre est supprimée, puisqu'il n'y a qu'une touche de manoeuvre au lieu de deux.

(105) Ce n'est pas ainsi que nous nous exprimons avec des élèves: le mieux, à l'expérience, nous a paru d'éviter les définitions et de partir d'une phrase représentant un cas bien clair et concret sur lequel on fait raisonner. Les meilleurs auteurs de grammaires scolaires n'ont pas toujours ce souci; et un exemple tel que celui-ci: il le pria d'épargner ses en-

Voici ces phrases. - 1. Mon frère m'a appelé auprès de lui. Frater meus ad me vocavit. - 2. J'ai fait route avec mon frère et ses amis. Iter feci cum fratre meo et amicis - 3. Les oiseaux construisent des nids pour leurs petits. Aves nidos pullis faciunt. - 4. Vois ces roses: déjà leur éclat se flétrit. Has rosas vide: jam color marcescit. - 5. Les ennemis emmènent avec eux de nombreux prisonniers. Hostes multos captivos abducunt. - 6. Va trouver ma soeur et reviens avec elle. Sororem meam conveni et redi. - 7. Tous les hommes, pendant qu'ils travaillent pour eux, travaillent aussi pour les autres. Omnes homines, dum laborant , aliis quoque laborant. - 8. J'ai invité à souper tes amis et leur père. Invitavi ad cenam amicos tuos et patrem - 9. Tes amis sont là : annonce-leur mon retour. Amici tui adsunt: reditum meum nuntia. - 10. Prends garde au chien: il montre ses dents féroces. Cave canem: saevos dentes ostendit. - 11. Prends garde au chien: ses dents sont pointues. Cave canem: dentes acuti sunt. - 12. Jean t'a prêté un livre: rends-lui ce livre. Joannes tibi librum commodavit: istum librum redde.

On a donc, dans cette épreuve de douze phrases, six fois la règle du pronom, six fois celle du possessif à appliquer; on doit trois fois employer se, trois fois is, deux fois suus, deux fois ejus, une fois eorum, une fois earum. Qu'arrive-t-il?

fants, est incertain au point d'offrir trois sens: Il lui fit cette prière: 1. Epargne mes enfants; 2. Epargne tes enfants; 3. Epargne ses enfants. C'est dire qu'il n'a guère de valeur; de plus, suus s'emploierait dans les deux premiers cas, ce qui ajoute à la confusion.

(106) Les huit phrases font partie d'une épreuve de niveau de fin de Sixième comprenant quarante questions, sur laquelle nous reviendrons.

Emploi de:	Numéro de la phrase	Pourcentages de bonnes réponses	
		275 sujets	63 sujets
a) Pronom:			
<u>se</u>	{ 1	60,3 %	92,0 %
	{ 5	54,5	80,9
	{ 7	41,4	77,7

<u>is</u>	{ 6	52,0	71,4
	{ 9	-	41,2
	{ 12	-	68,2

Ensemble:		52,0 %	71,9 %
=====			
b) Possessif:			
<u>suus</u>	{ 3	54,9 %	58,7 %
	{ 10	-	69,8

Génitif de <u>is</u>	{ 2	40,3	74,6
	{ 11	-	53,9
	{ 8	45,4	69,8
	{ 4	24,0	52,3

Ensemble:		41,0	63,2

Le tableau présente les résultats d'une interrogation sur l'emploi du réfléchi avec 338 sujets de Sixième. A 275 d'entre eux, 8 questions ont été posées; aux 63 autres, on a posé les mêmes 8 questions et 4 autres. On ne devrait donc pas calculer des pourcentages pour ce second groupe, mais la comparaison est ainsi rendue plus facile. On voit, en particulier, que ce second groupe est nettement meilleur que l'autre.

D'une façon générale (107), les sujets réussissent mieux la traduction du pronom que celle du possessif. Cela s'explique: pour la traduction du second, on se trouve devant quatre options, devant deux seulement pour celle du premier. Mais voyons les choses de plus près. Pour traduire un pronom de la troisième personne, les élèves proposent plus volontiers le réfléchi se que le démonstratif is (108): en cela nous pouvons voir le résultat d'une suggestion (et c'est d'autant plus frappant qu'on a enseigné à tous ces sujets l'emploi de is pour traduire notre pronom de la troisième personne avant celui de se): en effet, on leur demande, apparemment, s'ils vont employer le réfléchi; ils cherchent donc quelle raison il y aurait de l'employer, et ils en trouvent une. Dans la phrase n° 6, la tentation de traduire avec elle par secum vient d'une sorte d'automatisme déclenché par l'usage, sur lequel on attire leur attention, de placer cum après le pronom personnel: cela est si vrai qu'on trouve plusieurs fois eacum. Dans la phrase n° 12 et dans la phrase n° 9, le pronom représente le sujet de la proposition précédente: de là un nombre croissant d'erreurs; mais le pronom personnel leur a, de plus, en français, un homonyme dans le possessif leur, de là un fléchissement marqué: sur 33 réponses, nous avons 29 fois une forme possessive (25 fois eorum, 3 fois ejus, 3 fois suus).

(107) En étudiant les réponses, nous ne tiendrons pas compte ici du cas des mots se, is, suus: il suffira que l'élève ait opté pour eux; mais nous exigeons, pour le génitif de is, la forme exacte, ejus, eorum, earum: c'est que le choix de l'une de ces trois formes tient à la règle même mise en question.

(108) Nous disons "démonstratif": appellation impropre, disent plusieurs grammairres, is n'étant qu'un pronom ou adjectif de rappel. Cela est juste, et il convient dès la sixième de marquer la différence entre les mots is, hic, iste, ille, en face de notre démonstratif unique ce, à peine précisé dans l'usage par les adverbes -ci et -là: c'est un de ces cas où le mot latin possède une valeur que la traduction française ne marque pas bien.

L'élève est naturellement porté à traduire son, sa, ses, par suus, plutôt qu'autrement, d'abord par suite de la même suggestion, puisqu'on lui demande s'il voit une raison d'employer suus, ensuite par un parallélisme facile avec le français encore accentué par l'identité de l'initiale s-. Dans deux cas, ici, le mot ses doit être traduit par ejus, dans la phrase n° 2 (ses amis) et dans la phrase n° 11 (ses dents). Dans ces deux cas, le pluriel du possessif, accordé en français avec l'objet possédé, incite l'élève qui veut employer le génitif de is à employer eorum au lieu de ejus. Mais, après cette première difficulté identique, les résultats sont très différents: dans les deux cas, ses renvoie à un nom complément soit de la même proposition, soit d'une proposition précédente, mais, dans la phrase n° 2, ses se rapporte à un nom complément, et, dans la phrase n° 11, à un nom sujet; l'élève voit que le possessif est "avec" le sujet, et obéit à une impression synchrétique en employant suus, qui désigne le sujet comme possesseur (109). Dans deux cas enfin, phrase n° 3 et phrase n° 4, le possessif doit se traduire par le génitif pluriel, masculin et féminin, de is; le possessif français est alors leur, dont la forme invite moins à la traduction par suus, mais leur (et non, ici, leurs) est un singulier, ce qui incite à employer ejus, l'objet possédé étant au singulier. Mais, entre ces deux cas, une différence très marquée: la traduction par eorum est plus réussie que par earum, parce que leur éclat, c'est celui des roses, nom féminin, alors que le nom français éclat et le nom latin color sont masculins; l'élève est porté à accorder le possessif en genre comme en français (110), il écrit eorum pour earum (111).

(109) Certains penseront que l'élève confond "renvoyer" au sujet et "se rapporter" au sujet. Ces expressions n'ont jamais été employées en classes avec les élèves observés ici.

(110) Ces élèves ont appris à distinguer en anglais his book et her book, par exemple, et l'analogie avec l'emploi de eorum et de earum a été montrée en classe; mais comme his et her correspondent à son, sa, ses, et eorum et earum à leur ou leurs, cette analogie n'est pas directement sentie.

(111) Voici une courte observation qui confirme et com-

Voici, pris çà et là sur le vif, quelques exemples de ces perplexités rendues sensibles par la forme même de l'échec dans la traduction du possessif.

Sim (G, 11 ans 1 mois, Sixième) et Lach (G, 11 ans 6 mois, Sixième) traduisent, chacun de son côté, cette phrase: Tous leurs vaisseaux ont été détruits. Ils traduisent bien le possessif leur par le génitif pluriel de is, mais au féminin, en le faisant accorder en genre avec l'objet possédé. Voici le cas inverse: Les petits oiseaux construisent sur les branches des nids moelleux dans lesquels leurs petits trouveront une demeure préparée avec soin: pour traduire cette phrase, sur 22 élèves de Sixième, deux seulement mettent earum, au genre du nom avis.

Moul (F, 11 ans 7 mois, Cinquième) traduit cette phrase: Quelqu'un lui annonça que ses fils avaient péri. Pour ne pas employer suos, elle propose eos, puis eas: tentative manquée d'un emploi de is, et accord finalement à la fois avec le possesseur par le genre, avec le possédé par le nombre.

Abe (F, 13 ans 7 mois, Cinquième) traduit cette phrase: La servante dit que ses maîtres sont absents, et elle tend ses par suorum, comme si elle avait hésité entre le génitif de is et le possessif réfléchi; le possessif suus est employé, mais au génitif, et au pluriel: accord en nombre à travers l'erreur de cas.

plète celle-ci. Un petit thème de Sixième, donné à 43 sujets, contient 6 fois le possessif de la troisième personne (1 fois son, 1 fois sa, 4 fois ses) à traduire 3 fois par suus, 3 fois par ejus. Nous trouvons des résultats analogues: l'emploi de suus est réussi 110 fois, celui de ejus 37 fois sur 129; son est rendu par ejus 18 fois sur 43, il est surtout concurrencé par suus, et ses est rendu 9 et 10 fois sur 43 par ejus, il est à la fois concurrencé par suus et le génitif pluriel de is, et ce génitif pluriel est surtout earum quand l'objet possédé est féminin pluriel (6 fois earum oves pour oves ejus, les brebis du berger). On voit que, dans un thème suivi, les faits sont les mêmes que dans des phrases détachées.

Rous (F, 12 ans 7 mois, Quatrième) traduit: Manlius tua son adversaire; puis, avec ses dépouilles, il revint triomphant. Elle rend le possessif ses par suarum, amalgame où l'on trouve le possessif, le génitif, un accord pluriel avec l'objet possédé et féminin avec le nom français.

Val (G), élève de Quatrième, traduit dans une épreuve d'examen cette phrase: Ils maudissaient leur roi, et il rend leur par suorum, amalgame du possessif réfléchi (dont l'emploi est correct) et du génitif de is (pour marquer que le possesseur est au pluriel).

Fruc (F, 13 ans, entrant en Troisième) traduit: L'ignorant méprise les perles, parce qu'il ne sait pas leur prix, et rend le possessif par suarum, amalgame de suus et de earum.

Cette phrase est proposée en Seconde: Les disciples répondent au Christ qu'il est leur maître et qu'ils le suivront. Pour traduire leur, sur 16 élèves, trois ont mis eorum et quatre ont mis suorum: cette dernière forme est un amalgame du réfléchi suus (dont l'emploi est ici requis) et du génitif pluriel de is.

De ces observations, on peut dégager les tendances suivantes:

1. l'élève, suggestionné par la formule de la règle, est porté à employer se et suus plutôt que is et son génitif;
2. il subit l'influence de certains automatismes qui peuvent obnubiler son raisonnement;
3. le réfléchi renvoie au sujet de la proposition où il se trouve: l'élève est tenté de l'employer pour renvoyer au sujet d'une proposition voisine, ordinairement celle qui précède (112);

(112) Cela n'est pas sans exemple chez les auteurs latins: Metellus [...] in eis urbibus quae ad se defecerant [...] praesidia imponit (Sall., Jug., 41, 1); Hannibal [...] Lucanorum

4. le possessif, qui prête à des options plus variées, est plus difficilement traduit;

5. la fonction du possédé (113) incite à une certaine confusion syncrétique dans l'application de la règle: si le possédé est sujet, l'emploi fautif de suus est plus fréquent;

6. la forme et l'emploi du pronom ou du possessif français exercent une influence considérable: confusions dues à l'ambivalence du mot français leur (114); initiale s- de son, sa, ses, qui incite à employer suus; accord familier du possessif français qui tend à transparaître dans la traduction, soit par l'emploi de eorum ou earum pour traduire ses, soit par l'emploi de earum pour eorum, et réciproquement;

7. la traduction proposée est obtenue par une application de règles à peu près sans contrôle du sens: les hésitations laissent subsister des formes qui participent de plusieurs règles et n'ont pas de sens, comme suorum pour eorum ou ejus, etc.

Ces constatations en rejoignent d'autres, que nous avons faites précédemment, sur la nature du thème. Et nous pouvons aussi, avant d'aller plus loin, dégager une conséquence pédago-

qui suae dicionis erant in Bruttium agrum traduxit (Liv., XXVII, 51).

(113) Signalons à ce propos une difficulté de vocabulaire. La phrase suivante est proposée: Une poule, dit-on, pondait des oeufs d'or. Son maître, homme cupide, ébloui, pensa trouver dans son corps un trésor. Pour raisonner sur la traduction éventuelle de son (maître), des élèves hésitent: le possesseur du maître peut-il être la poule? Il faut distinguer entre possesseur et propriétaire, ce qui est subtil.

(114) Ce mot reste le plus difficile à traduire, même dans les classes plus élevées. Par exemple, dans une bonne troisième, il est réussi à 70,6 % : tous les autres pourcentages pour la traduction du pronom ou du possessif de la troisième personne sont plus élevés.

gique. On enseigne souvent coup sur coup, ou même ensemble, pronom et possessif, notamment de la troisième personne; on croit bien faire de lier se et suus, puisqu'ils se tiennent par le sens et par leur syntaxe. On gagnera au contraire à disjoindre les deux difficultés, à commencer par le choix raisonné de se et de is, et à laisser un intervalle suffisant avant d'aborder la traduction du possessif correspondant(115).

Si nous passons à présent à la seconde règle de l'emploi du réfléchi, à celle du réfléchi indirect, nous retrouverons naturellement les mêmes difficultés, mais elles vont se compliquer, puisque l'emploi de se et de suus pourra être justifié de deux façons, d'abord par la règle générale, ensuite par la règle particulière à certaines subordonnées. Et notons-le: si l'une des deux règles interdit l'emploi du réfléchi, l'autre peut l'exiger, et dans ce cas, qui embarrasse des sujets au cours même d'études supérieures, il n'y a pas conflit, l'emploi du réfléchi s'impose. Des élèves de Cinquième peuvent-ils raisonner exactement sur une situation aussi complexe ? L'expérience montre que oui, à la condition d'éviter les formules abstraites et de faire réfléchir sur la situation précise exprimée dans un exemple.

Voici comment nous proposons de faire. Empruntons un exemple à une fable universellement connue: Le loup dit à l'agneau qu'il avait troublé son eau. Nous faisons distinguer les propositions, puis trouver que il désigne "l'agneau", que son eau signifie "l'eau du loup": ainsi son devrait se rendre par ejus. Mais la proposition est une subordonnée: peut-on la remplacer par une phrase entre guillemets, c'est-à-dire faire parler le loup ? Quelques élèves, maladroitement, veulent maintenir la conjonction que, il est assez facile de leur montrer qu'elle n'a plus sa raison d'être; et l'on trouve: "Tu

(115) Dans une des épreuves proposées en troisième dont nous faisons état plus loin, nous trouvons avec 40 questions posées à 62 sujets que 11,5 % des erreurs ont encore consisté en une confusion du pronom et du possessif; ce pourcentage s'élèverait à 13,1 % si l'on ajoutait les erreurs visiblement corrigées.

as troublé mon eau." Ainsi il est devenu tu, et son est devenu mon. On pose ce principe: tout pronom ou possessif de la troisième personne qui, si l'on fait de la proposition une phrase entre guillemets (c'est-à-dire un "discours direct", mais nous évitons ce terme nouveau), passe de la troisième personne à la première, se rend par le réfléchi; c'est le cas de son, qu'on rendra par suus, ce n'est pas le cas de il, qu'on rendra par is.

Voici un second exemple, dont l'apparente ressemblance va être éclairante par l'opposition inattendue des conclusions: L'agneau répondit au loup qu'il n'avait pas troublé son eau. "Tiens, disent certains élèves, c'est pareil..." En effet, il représente "l'agneau", et son eau, c'est encore "l'eau du loup". Peut-on remplacer la subordonnée par une phrase entre guillemets ? On trouve: "Je n'ai pas troublé ton eau." Ainsi le possessif son est devenu ton, il a passé de la troisième à la seconde personne, non à la première: ni l'une ni l'autre règle ne permet l'emploi de suus, c'est ejus qui convient. Mais il, lui, a passé de la troisième à la... première personne, il se traduit par se.

Reste à marquer que les subordonnées ne peuvent pas toutes être remplacées par une phrase entre guillemets: Le loup dévora l'agneau, qui ne lui avait point fait de tort. Des élèves, peu adroits encore aux nuances du langage, forceront les termes: "Je ne t'ai point fait de tort", ou "il ne m'a point fait de tort", proposeront-ils: il faudra les amener à sentir, par la rédaction même de la phrase complète, qu'il y aurait là une rupture du sens général. Donc aucune règle ne permet de traduire lui autrement que par is.

Ajoutons une chose: un procédé de ce genre, qui est une initiation aux règles du style indirect, se pratique mieux qu'il ne s'explique; et la réalisation accompagne déjà l'explication quand l'élève, dirigé par le maître, rédige sa grammaire ou participe à sa rédaction en écrivant la formule, ou tout au moins l'exemple, en le remaniant lui-même, en en soulignant les mots reconnus importants.

Aucune théorie ne doit nous convaincre et emporter notre adhésion sans un contrôle expérimental très objectif. Passons donc à l'examen des résultats obtenus.

Voici, entre autres, des phrases d'exercice dont la traduction était demandée dans les jours qui suivaient la leçon à des élèves de Cinquième en deux années différentes. Ces phrases s'inspirent des Actes des Apôtres, chapitres 2 et 25, qui fournissent une situation bien concrète. Nous indiquons par R-1 la règle générale applicable à toute proposition, par R-2 la règle qui prescrit l'emploi du réfléchi dans une subordonnée (réfléchi indirect).

1. Paul dit aux soldats qui le (R-1: is) liaient qu'il (R-2: se) était citoyen romain: ceux-ci, effrayés, détachèrent ses (R-1: ejus) liens et avertirent leur (R-1: suus) tribun.

2. Paul avait répondu à Festus qu'il (R-2: se) voulait que son (R-2: suus) affaire fût jugée devant le tribunal de César.

3. Festus répondit alors à Paul, son (R-1: suus) prisonnier, que son (R-1 et R-2: ejus) affaire serait jugée par César.

Les élèves ont à traduire ces phrases et à justifier leur traduction des pronoms et des possessifs de la troisième personne. Ils ont l'habitude de la règle générale, sur laquelle nous n'insistons plus malgré quelques erreurs. Voici ce qu'ils font pour l'application de l'autre. Le plus clair nous semble de citer les explications de quelques sujets: les difficultés rencontrées et le progrès du raisonnement et de l'option seront mieux mis en lumière. On voit qu'ils ont à opter quatre fois dans les phrases citées (nous ne nous occupons que des cas marqués R-2) pour l'emploi ou non du réfléchi, et à raisonner leur option. Il faut bien remarquer ceci: l'option sera souvent juste et le raisonnement faux, chose particulièrement fréquente pour l'emploi de se sujet dans une infinitive; et, réciproquement, le raisonnement pourra sembler bon, et une faute inattendue survient. Souvent aussi le raisonnement sera incomplet: il ne présente pas tous les éléments nécessaires pour une conclusion parfaitement justifiée.

Bar (G, 11 ans 3 mois, Cinquième). Première phrase:
"J'ai traduit il par le pronom is parce que la proposition subordonnée mise entre guillemets deviendrait "lui

être citoyen romain", et que il a passé à la troisième personne." - Seconde phrase: "Ce que dit Paul entre guillemets deviendrait "lui vouloir son affaire être jugée": donc lui se traduit par eum parce qu'il a passé à la troisième personne." On voit que Bar est gêné par une manière malencontreuse de raisonner la construction de l'infinitive. - Troisième phrase: "J'ai traduit son par le génitif de is, parce que les paroles de Festus, entre guillemets, seraient: "Ton affaire sera jugée par César", et qu'alors son a passé à la deuxième personne."

Vel (G, 11 ans 10 mois, Cinquième). Première phrase: "Qui est le sujet ? Paul. Que remplace il ? Paul. Donc, puisque c'est la même personne, on traduit par se." La traduction est juste, le raisonnement est faux. - Seconde phrase: "Il. On peut mettre cette phrase entre guillemets. Paul avait répondu à Festus: "Je veux que mon affaire soit jugée..."; donc, puisque ça passe à la première personne, on traduit par le réfléchi se. - Son. Qui est le sujet ? Affaire. Son affaire, quelle affaire ? Celle de Paul. Donc, puisque ce n'est pas la même personne, on traduit par ejus." On voit la contradiction: Vel a su reconnaître, juste auparavant, que son affaire devenait entre guillemets mon affaire; il n'en tient plus compte. - Troisième phrase: "Son. Qui est le sujet ? Affaire. Son affaire, quelle affaire ? Celle de Paul. Donc, puisque ce n'est pas la même personne, on traduit par ejus." La traduction est exacte, mais le raisonnement est incomplet.

Bouc (G, 15 ans 2 mois, Cinquième). Première phrase: "J'ai traduit il par le réfléchi, parce que la proposition subordonnée mise entre guillemets deviendrait "lui être", et qu'il a passé à la troisième personne." - Seconde phrase: "Ce que dit Paul, entre guillemets, deviendrait: "Je veux que mon affaire soit jugée..."; donc lui se traduit par se, parce qu'il a passé à la première personne, et son se traduit par sui, parce qu'il a passé à la troisième personne." - Troisième phrase: "J'ai traduit son par le génitif de is, parce que

les paroles de Festus, entre guillemets, seraient:
 "Votre affaire sera jugée", et qu'alors son a passé à la deuxième personne."

Deb (G, 12 ans 8 mois, Cinquième). Première phrase: "J'ai mis le réfléchi, parce qu'on pouvait dire: Je suis citoyen romain." Mais ce n'est pas se, ni ego, que Deb emploie, mais me: amalgame de la phrase destinée à appuyer son raisonnement et de la phrase destinée à être traduite. - Seconde phrase: "J'ai mis se, parce qu'on pouvait mettre la phrase entre guillemets et que son passait à la première personne." Deb n'a pas écrit la transposition en style direct, qui donnerait ceci, d'après Lec (G, 12 ans 9 mois, Cinquième): "Je veux que mon affaire soit jugée devant le tribunal de César." - Troisième phrase: "J'ai mis ejus, car la phrase pouvait se mettre entre guillemets, mais son ne passe pas à la première personne: ton affaire sera jugée par César."

Joul (G, 15 ans 1 mois, ~~Sixième~~ Cinquième). Première phrase: "Il était. Qui est sujet ? Il. Qui représente il ? Paul. Donc, puisque c'est la même personne, on traduit il par se." La traduction est exacte; le raisonnement est faux. - Seconde phrase: "Il. Je peux mettre entre guillemets. Paul avait répondu à Festus: "Je veux que mon affaire soit jugée devant le tribunal de César." - Son. Qui est le sujet ? Paul. Son affaire, quelle affaire ? Celle de Paul. Donc, c'est la même personne, je traduis par suus." Le premier raisonnement semble juste, mais Joul ne conclut pas, et, de fait, ne traduit pas le sujet, il met l'indicatif; le second raisonnement est faux, le sujet de la proposition n'est pas Paul, et il aboutit à l'emploi, correct, de suus. - Troisième phrase: "On peut mettre entre guillemets: "ton affaire sera jugée par César"; donc, puisque ce n'est pas la même personne (= le sujet et le possesseur sont différents) et que son passe à la deuxième personne, on traduit son par ejus." Le raisonnement est ici exact et complet, puisque Joul envisage l'effet de chacune des deux règles.

Sav. (G, 13 ans 1 mois, Cinquième). Première phrase: "Il (était). Qui est sujet ? Il = Paul. Donc, puisque c'est la même personne, je traduis il par suus ; et de toute façon je l'aurais traduit par suus, parce que il peut passer à la première personne si on met la phrase entre guillemets." - Seconde phrase: "Il. Je peux mettre la phrase entre guillemets: "Je veux que mon affaire fût jugée devant le tribunal de César"; donc, puisque il devient de la première personne, je le traduis par se. - Son. Qui est sujet ? Paul. Quelle affaire ? Celle de Paul. Donc, puisque c'est de la même personne, je traduis son par suus." De ces deux raisonnements, le premier est juste, le second est faux; tous deux aboutissent à une traduction exacte. - Troisième phrase: "Son affaire. Qui est sujet ? Affaire. Quelle affaire ? Celle de Paul. Je peux mettre la phrase entre guillemets: "Son affaire sera jugée par César lui-même"; donc, puisque ce n'est pas de la même personne (= le sujet et le possesseur sont différents), et que je le mets entre guillemets, il passe à la deuxième personne, je traduis son par ejus."

Voy (G, 13 ans 2 mois, Cinquième). Première phrase: "On peut mettre la phrase entre guillemets, Paul a dit: "Je suis citoyen romain"; donc, puisque il passe à la première personne, je, je le traduis par le réfléchi de la troisième personne, se." - Seconde phrase: "Je peux mettre entre guillemets, Paul avait répondu: "Je veux que mon affaire soit jugée..."; donc, puisqu'on peut mettre entre guillemets et que il passe à la première personne, je traduis par se; puisque son est passé à la première personne, je traduis par suus." - Troisième phrase: "On peut mettre entre guillemets, il répond: "Mon affaire sera jugée par César"; donc, puisque son est passé à la première personne, mon, je le traduis par suus." Curieuse erreur, après les excellentes réponses des jours précédents.

On sera peut-être surpris que l'élève qui raisonne juste sur l'emploi d'un réfléchi dans une subordonnée se trompe aussitôt sur l'emploi d'un autre réfléchi dans la même subordonnée. Cela est fréquent, et n'est pas le fait de sujets faibles ou instables; c'est là un trait caractéristique du thème latin tel que le font nos élèves, c'est-à-dire en dehors de l'expression vraie de la pensée.

La phrase suivante est proposée en Cinquième: Le lion, accablé de vieillesse et maltraité par ses ennemis, s'indignait que l'âne même l'insultât dans son malheur. Il y a là trois cas d'application des règles du réfléchi. Abe (F, 13 ans 7 mois, Cinquième) rédige cette explication: "On peut dire: "L'âne même m'insulte dans mon malheur"; donc, puisque la troisième personne passe à la première, j'emploie le pronom sibi." Mais, pour son malheur, elle oublie ce qu'elle vient de rédiger, se contente d'observer que l'âne est sujet, que le malheur est celui du lion, et emploie ejus. De même font plusieurs de ses compagnes, Ara (F, 10 ans 9 mois), Barr (F, 11 ans 7 mois), Tap (F, 12 ans 6 mois).

A l'examen des réponses citées, on se rend compte que la règle n'a été comprise d'emblée que par une minorité de sujets; mais, dans l'ensemble, il y a net progrès, et tous, ou peu s'en faut, arrivent à la maîtriser: cela est donc différent de la règle des causales. Il ne s'agit pas en effet d'une maturité d'esprit qu'il faut attendre, mais de l'utilisation d'un simple mécanisme assoupli par la pratique d'exercices répétés. Le plus jeune des sujets cités, Bar, n'est pas le seul à traduire sans faute la phrase suivante: Le maître a dit en présence de ses élèves qu'il était content de leur excellent travail, en donnant la traduction exacte parfaitement justifiée des deux possessifs et du pronom de la troisième personne. Quelqu'un, peut-être, objectera que la pratique d'une règle ainsi assimilée n'est obtenue que par un mécanisme, et que la formule abstraite est d'une plus haute valeur intellectuelle en exigeant une pure définition des

rapports. Peut-être; mais on prépare aussi, nous semble-t-il, à la géométrie par le maniement des réalités concrètes, et les définitions et théorèmes trouvent ensuite une assise plus solide. Une langue, avant de se raisonner, se pratique, et on la raisonne ensuite d'autant mieux que la pratique est plus sûre. Ce qui peut rassurer sur la valeur de cette manière dont la règle a été maîtrisée, c'est de voir l'élève la dépasser en découvrant spontanément qu'elle s'applique là où on ne le lui a pas encore enseigné.

Berg (G, 14 ans 4 mois, fin de Cinquième) trouve en thème cette phrase: Horace souilla sa victoire d'un crime: comme il voyait sa soeur pleurant parce que Curiace, son fiancé, était mort, il s'irrita et la tua. Il écrit: ... quod Curiatius, sponsus suus, mortuus esset... Pourquoi le subjonctif ? Pourquoi le réfléchi ? C'est, nous explique-t-il, qu'on pouvait supposer la causale entre guillemets; la mort de Curiace est en effet la cause des pleurs de Camille, qui pense: "Curiace, mon fiancé, est mort." Or l'emploi du réfléchi indirect n'a encore été expliqué qu'à propos des complétives: Berg a senti l'unité profonde des deux règles à appliquer dans la même proposition.

On voit par cet exemple, qui n'est pas unique, qu'une règle difficile peut être assimilée, que sa logique est rendue sensible grâce à des automatismes sensori-moteurs qui, dans la langue maternelle même, assurent une base de raisonnement. C'est là, en fin de compte, ce qui rend cette règle assimilable bien plus tôt que certains ne le pensent: le procédé de la mise entre guillemets est une concrétisation, au moyen du français, de la valeur du réfléchi latin. Mais, du coup, cette observation rejoint les précédentes d'une façon inattendue: si cette règle difficile est assimilée, en comparaison d'autres, de façon relativement aisée, c'est que l'explication fournie prend appui sur une transposition en français même de la phrase à traduire, non sur une définition. Les règles les mieux sues, nous allons le voir, sont celles qui bénéficient d'un appui de ce genre. Des latinistes

orthodoxes nous le reprocheront-ils ? N'est-il pas préférable, nous dira-t-on, et plus normal, d'enseigner le latin en lui-même, en tenant compte le moins possible d'une référence au français ? Mais cette tendance à prendre appui sur la langue maternelle est générale et naturelle: nous n'y pouvons rien. Et, dans le cas présent, il ne s'agit pas de torturer le français pour permettre un décalque latin, comme on fait parfois pour la proposition infinitive (116), mais de rendre sensible la valeur de mots d'un emploi souvent ambigu en français: le passage du style indirect au style direct est un exercice de style français en même temps qu'il garantit l'exactitude de la traduction (117). Ce qui montre enfin qu'il ne s'agit pas là d'un procédé puéril destiné à être abandonné au plus tôt, c'est la valeur qu'il conserve bien au-delà de la Cinquième. Des élèves de Troisième, dont on croit qu'ils savent cette règle parce qu'ils emploient se et suus au petit bonheur, ce qui offre la chance de tomber juste une fois sur deux ou trois, et qui sont en réalité très incertains sur elle, découvrent sa portée quand on la

(116) On a vu Bar préparer ainsi sa traduction de la proposition infinitive.

(117) Encore comporte-t-il un risque: on a vu Deb employer me pour se, et traduire Paulus dicit militibus qui ligabant ejus manus me esse civem Romanum. Ce même sujet, quelques mois après doit traduire la phrase: Il le pria d'avoir pitié de lui, et vient nous trouver: "Là, dit-il, ça deviendrait entre guillemets: Aie pitié de moi. Mais il ne faut pas mettre me ?" C'est là le danger de tout recours à un intermédiaire. Voici un cas analogue. Ara (F, 10 ans 9 mois, Cinquième) traduit la phrase suivante: Le lion, accablé de vieillesse et maltraité par ses ennemis, s'indignait que l'âne même l'insultât dans son malheur, et, avec un raisonnement impeccable, elle écrit: Leo, confectus senectute et vexatus a suis inimicis, indignabatur asinum ipsum insultare mihi : elle avait mis ei, et elle a corrigé en... mihi.

leur explique ainsi: les formules s'éclairent grâce au caractère rendu concret des situations (118).

Nous avons en effet contrôlé de près la possession des règles du réfléchi dans toutes les classes secondaires; mais nous ne pouvons nous étendre. Voici seulement, à titre de comparaison, les résultats obtenus en Quatrième et en Troisième avec une autre épreuve. Les sujets écoutent la lecture d'un récit, et, sur une feuille dont les lignes ont été numérotées à l'avance, indiquent simplement s'ils optent pour se ou is, pour suus ou pour l'un des trois génitifs ejus, eorum, earum; il est bon de demander d'ajouter auprès des mots se et suus de laquelle des deux règles les sujets s'autorisent pour employer le réfléchi (un simple numéro suffit). Le texte que nous avons le plus souvent utilisé compte 40 cas d'application variés (mais représentant inégalement chacune des conditions d'emploi), et se trouve au n° 14 de nos Exercices latins sur la syntaxe (Editions de l'Ecole, Paris, 1964): Le cheval qui voulut

(118) On peut faire la comparaison avec l'intelligence des fonctions en algèbre. Certains sujets comprennent très vite les rapports de x et de y dans $y = ax$ et $y = ax + b$, mais, pour beaucoup, cela ne s'éclaire qu'avec un graphique figurant, par exemple, le déplacement de mobiles dans une relation spatiale-temporelle. Ces derniers sujets sont peut-être la majorité; mais il arrive que le professeur ne s'en doute pas, et croie devoir partir de définitions abstraites et de théorèmes généraux pour aboutir à une situation concrète, et que l'élève soit alors incapable de trouver dans la situation concrète présentée après coup l'application des formules apprises. La théorie des fractions prêterait à des observations semblables. Il semble que, du moins dans des classes d'enseignement général, partir de notions concrètes, en grammaire comme en mathématiques, ne peut nuire aux meilleurs, nous voulons dire aux plus doués sous le rapport de l'abstraction, et améliorer le niveau général.

se venger du cerf. La proportion des bonnes réponses fournies par 133 sujets de Troisième a été de 84,9 % (une épreuve analogue, en Seconde, avec 15 cas et 57 sujets, donnait 87,0 % de réponses justes); or l'étude détaillée des différences des pourcentages selon les circonstances, bien que ces différences s'amenuisent naturellement, donnait exactement les mêmes oppositions et permettait les mêmes conclusions que pour les sujets plus jeunes. Le travail était mieux réussi; le mode de recherche de la solution et les causes d'erreur demeuraient bien les mêmes.

Nous avons étudié comment quelques-unes des règles de la syntaxe latine sont assimilées par les élèves; nous avons analysé, toujours au moyen d'observations nombreuses, au risque de lasser, les difficultés propres à chacune d'elles. Si les conclusions sont exactes, nous devons les retrouver en comparant, dans la mesure du possible, les règles les mieux sues et les règles les moins sues. L'observation peut être tentée en étudiant un ou plusieurs thèmes en fin d'année; ce n'est guère suffisant, parce que, dans une épreuve de ce genre, un même type de construction ne peut revenir un assez grand nombre de fois. Il faut donc compléter ces observations avec des interrogations spéciales sur la syntaxe. La chose est plus malaisée qu'on ne pense à réaliser avec un peu de rigueur. Il faut que l'interrogation porte sur un assez large ensemble de règles, et que, sur chacune de ces règles, les questions soient posées en assez grand nombre pour éviter de donner trop d'importance à des cas particuliers; on vient de voir en effet qu'il fallait bien au moins douze questions sur l'emploi du réfléchi. De telles conditions sont pratiquement irréalisables dans les classes. La plus importante épreuve générale pour l'étude du niveau atteint en fin de Cinquième que nous avons réalisée (119) com-

(119) Elle a été publiée sous deux formes différentes dans nos Exercices latins de Cinquième, n° 220, et dans nos Exercices latins sur la syntaxe, n° 5 (Editions de l'Ecole, Paris, 1956 et 1964). Il ne s'agit évidemment pas de questio

prend 65 questions, pas plus de cinq sur un point déterminé, comme l'emploi du réfléchi, l'expression de l'ordre et de la défense, la proposition infinitive; son application exigeait deux heures, ce qui est assez long. Nous l'avons utilisée auprès de quelque 450 sujets; elle nous a paru très significative, d'après l'histoire des sujets au cours des années suivantes, pour prédire si tel ou tel avait des chances sérieuses de suivre en latin une scolarité normale, ce qui est déjà un résultat pratique appréciable; mais nous ne nous dissimulons pas ce qu'elle peut avoir d'insuffisant pour entrer dans le détail. C'est faute de mieux que nous allons ici tirer parti des résultats obtenus.

Les règles les mieux assimilées (la proportion des réussites dépasse 80 %) seraient celles de la construction du second terme de comparaison et du complément du superlatif, du complément d'agent du verbe passif, du complément de lieu, de l'emploi du réfléchi; nous ajouterions le complément de temps, si le contrôle ne se limitait aux trois cas les plus simples, réponses aux questions "quand", "pendant combien de temps", "en combien de temps". On voit qu'il s'agit de points de grammaire étroitement définis, devenus familiers par une initiation assez ancienne (la plupart ont été étudiés en Sixième) et par des exercices répétés (120). Parmi les règles

tions auxquelles l'élève répondrait par une simple récitation de mémoire, mais de phrases latines à compléter d'après la traduction donnée: ce procédé exclut, disions-nous, toute formule apprise par coeur et rend compte de l'assimilation des règles mise en évidence par des réactions justes à une situation donnée.

(120) Pour la syntaxe du réfléchi, on peut penser qu'en effet les exercices ont porté leur fruit, mais qu'aussi le hasard joue un rôle. En effet, puisqu'on demande au sujet de choisir entre ~~nix~~ termes (se, is, suus, ejus, eorum, earum) celui qui convient, pour peu qu'il sache distinguer pronom personnel et adjectif possessif, l'option a bien des chances d'être la bonne. La proportion des bonnes réponses, avec 450 sujets en fin de Cinquième, a donc été de 64,2 % ; elle a été de 68,7 % avec 39 sujets de Quatrième.

les moins suées (la proportion des réussites ne dépasse guère 40 % ou descend plus bas), nous voyons celles de l'expression de l'ordre et de la défense, de l'ablatif absolu, de l'infinitive, de l'interrogation indirecte, des conditionnelles. Cela rejoint bien nos observations précédentes: toutes ces constructions, sans être toujours difficiles, si on les considère en elles-mêmes, sont de celles où l'usage français est particulièrement éloigné du latin. Le français, qu'il s'agisse d'ordre ou de défense, n'a qu'un adverbe de négation; le latin oppose ne et non, et n'emploie l'impératif que pour l'ordre à la seconde personne. A l'ablatif absolu cependant, dira-t-on, correspond exactement le participe absolu français; il suffit de remarquer la valeur circonstancielle du groupe pour penser à le mettre à l'ablatif comme tel complément de temps. Il est vrai; et, de fait, ce n'est pas encore la construction la moins réussie (40,4 %). Mais le latin emploie beaucoup l'ablatif absolu (121); du participe absolu, le français use beaucoup moins, et de plus, quand il en use, cet emploi ne correspond pas toujours à celui d'un ablatif absolu latin (122): une des questions portait justement sur cette distinction, et c'est bien l'écart avec le français qui est la cause de l'échec relatif. N'insistons pas sur l'infinitive (39,8 %), sur les causales (39,4 %), sur l'interrogation indirecte (26,2 %), dont nous avons parlé en détail. Ce

(121) Cela dépend naturellement des auteurs: César en use plus qu'un autre.

(122) Il faut en effet opposer: Urbem captam hostis diripuit (sans ablatif absolu), à la construction française: La ville prise, l'ennemi la pilla (ou encore: L'ennemi prit la ville et la pilla). De plus, ce qui n'était pas en cause ici, mais vaut d'être noté, les formes participiales latines et françaises ne se correspondent pas exactement. Par exemple, pour traduire: L'ennemi ayant pris la ville, tous fuyaient, on pourra encore dire: Urbe ab hoste capta, omnes fugiebant, ce qui est déjà une transposition; mais cette phrase: Les renforts arrivés, les nôtres reprirent l'offensive, ne pourra pas se rendre par une participiale en latin.

qui rend particulièrement difficile pour nos élèves la construction de la phrase conditionnelle, c'est que, tant dans la subordonnée (protase) que dans la principale (apodose), le choix du mode et du temps ne peut s'appuyer sur le correspondant français: l'emploi du futur après notre si conditionnel est étranger à nos habitudes (123); la distinction du potentiel et de l'irréel du présent est l'une des plus difficiles qui soient à faire assimiler aux élèves à tous les niveaux (124), justement parce que le français ne l'exprime pas et qu'ainsi elle n'entre pas facilement dans notre entendement.

(123) Exemple: Si tu viens, tu me feras plaisir; si tu lis ce livre, nous en parlerons ensemble. La manière la plus efficace de rendre sensible à des élèves que le futur est plus convenable que le présent, ce n'est pas de faire des considérations, si justes soient-elles, sur l'emploi en latin du temps "qui traduit précisément le rapport vrai des actions entre elles" (P. Crouzet, Grammaire latine simple et complète, Privat et Didier, Toulouse et Paris, 12^e édition, 1916, p. 204), surtout quand on est obligé d'ajouter que "parfois la précision des temps s'oppose à la concordance des temps, ou inversement", et que, "dans ces oppositions, c'est tantôt l'une, tantôt l'autre qui l'emporte" (ibidem); l'élève prend mieux conscience de la valeur du temps par une transposition dans sa propre langue, par exemple, ici, en substituant une temporelle à une conditionnelle: Quand tu viendras, tu me feras plaisir; quand tu auras lu ce livre, nous en parlerons ensemble. Cela montre aussi que chaque langue, avec ses moyens propres, respecte évidemment les rapports logiques et temporels.

(124) Cela est encore plus sensible quand on enseigne la syntaxe grecque, elle-même plus finement nuancée sur ce point. L'expérience nous a paru montrer que le plus pratique était bien, là encore, de substituer chaque fois au mot français si une locution française qui précise le rapport à exprimer: s'il est vrai que, s'il arrive que; s'il arrivait que, si au contraire de ce qui est, si au contraire de ce qui a été; chaque fois que. Autrement dit, on donne à la traduction en grec un appui formel grâce auquel chaque nuance est rendue

Ainsi, de quelque règle qu'il s'agisse, accord, emploi des cas, valeur du réfléchi, syntaxe de subordination, expression de nuances de pensée dans le thème, nous retrouvons toujours cette loi, par laquelle toute construction nouvelle est ramenée aux constructions familières, à ce point que l'élément nouveau est plus aisément assimilé si nous trouvons dans la langue maternelle un tour naturel qui rende sensible la valeur et la portée de cette règle de syntaxe nouvelle. Cette emprise tyrannique de notre mode d'expression familier, nous l'avons constatée dans la manière dont l'enfant accueille une règle de grammaire nouvelle avant toute étude des langues étrangères, nous la constatons dans l'application à tous les niveaux des règles usuelles de la syntaxe latine. La retrouverons-nous dans la traduction proprement dite d'un texte et dans les essais d'expression de nos élèves en latin ? Mais avant de quitter cet aspect grammatical du thème et de passer à ce qu'on pourrait appeler son aspect expressif, une dernière question semble se poser. Nous venons de montrer comment, dans un exercice de grammaire, dans un thème embryonnaire, l'élève applique une règle de grammaire. Entre ces traductions très fragmentaires et la traduction d'un morceau un peu développé, y a-t-il une relation suffisante pour que cette analyse ait une valeur ?

A 96 élèves (filles), en fin d'année scolaire de Cinquième, nous avons proposé les deux épreuves suivantes: a) l'interrogation dont nous avons parlé plus haut, qui compte 65 applications de règles grammaticales; b) un thème qui suppose près

sensible en français, cas déterminé et unique dans le présent ou le passé, ou dans l'avenir, cas possible, cas irréel dans le présent ou dans le passé, cas général (ou répété) dans le présent ou le passé. Et cela prouve bien que les habitudes sensori-motrices du langage familier constituent une forme qui tout à la fois soutient et lie notre pensée. Quant à la conclusion pratique à en tirer pour l'enseignement, elle se trouve formulée dans la citation que nous avons faite plus haut de S. Reinach (p. 686, note 73).

Chapitre V - 737

de soixante mots latins et porte sur l'ensemble des règles du même programme (125). Nous pouvons comparer les pourcentages de réussites pour chaque point de grammaire dans l'une et dans l'autre épreuve.

Pourcentages des réussites	Groupe <u>a</u> (32 sujets)		Groupe <u>b</u> (31 sujets)		Groupe <u>c</u> (33 sujets)	
	Gr.	Th.	Gr.	Th.	Gr.	Th.
Arbres de manière	73,9	81,2	78,4	83,8	51,5	78,7
l ^t de Dieu et de temps	69,5	89,0	69,5	90,3	65,9	92,4
oui ou non du réfléchi	67,5	76,5	74,8	79,0	68,4	77,2
e (défense)	50,0	56,2	41,9	61,2	38,1	45,4
irrogation indirecte	31,2	25,0	32,2	25,8	18,1	25,1
le, temporelle	50,0	59,3	62,9	53,2	51,5	75,7

Chacun des trois groupes a, b, c, a eu à montrer comment il observait certaines règles dans deux épreuves, une épreuve de grammaire (Gr.) et un thème (Th.). On peut donc comparer: 1° les résultats des groupes entre eux; 2° les résultats de chaque groupe dans chacune des parties des deux épreuves; 3° le degré d'assimilation de chaque espèce de règle.

Sans exagérer la valeur de ces chiffres, qui n'ont pour objet que de faciliter la comparaison, nous pouvons en tirer quelques conclusions. Malgré certaines surprises çà et là, les résultats sont d'ordinaire bien concordants: les trois groupes différents réussissent ou échouent à peu près de même sur chacun des points que nous étudions. Si l'on compare à présent la manière dont chaque groupe réagit aux règles dans les applications simples de grammaire et dans le thème, on constate que, d'ordinaire, les pourcentages se correspondent, mais sont meilleurs dans la seconde épreuve, dans le thème. Voilà qui n'est pas sans surprendre un peu. Mais les deux épreuves sont-elles assez rigoureusement semblables? On peut en douter. L'étude du niveau au moyen des 65 questions, déjà

(125) Ce thème a été publié dans nos Exercices latins de Cinquième, n° 222 (Editions de l'Ecole, Paris, 1956).

sommaire, est tout de même plus complète qu'un petit thème de moins de soixante mots; on peut estimer que le thème proposé est sensiblement moins difficile, et la corrélation entre les épreuves, sans être négligeable, nous a paru sujette à de grosses fluctuations (126).

La question peut être étudiée d'une autre manière. Pendant un certain temps, il nous avait semblé que les élèves réussissaient mieux de simples phrases d'exercices que des thèmes; cela peut tenir à ce que, dans un exercice systématique sur une règle donnée, l'élève prévoit la construction à employer, et applique la règle sans avoir à se demander quelle est la règle mise en cause: nous l'avons dit à propos des exercices sur les complétives, nous avons parlé de la nécessité d'exercices de synthèse pour une véritable assimilation des règles. Mais nous nous demandions s'il n'y avait pas là autre chose: l'élève aurait toute son attention absorbée par une construction un peu difficile rencontrée, et, de ce fait même, ne disposerait plus du même pouvoir d'attention pour une autre dans la même phrase: autrement dit, une certaine dispersion de l'attention défavoriserait la traduction dans le thème proprement dit. Ce n'était là qu'une hypothèse; comment la vérifier? Le plus simple, apparemment, consistait à proposer à des élèves des phrases à traduire, dont les unes porteraient sur des règles A_1 , A_2 , A_3 ..., d'autres sur des règles B_1 , B_2 , B_3 ..., d'autres enfin sur les règles A_1 et B_1 , A_2 et B_2 , A_3 et B_3 ... simultanément: ces dernières, si l'hypothèse était juste, devraient être moins réussies. Un premier essai avec 28 sujets (filles) de Cinquième, dans lequel nous observions 36 cas d'application des règles des compléments de lieu, 8 cas d'application des règles de l'interrogation indirecte, 8 cas où étaient combinées les règles

(126) Si l'on veut calculer pour les 96 sujets une corrélation entre les deux épreuves, on trouve + 0,68 (erreur probable: 0,037). Mais chacun des trois groupes ici réunis réagit de manière assez différente (corrélation variant de + 0,30 à + 0,92), ce qui invite à quelque réserve.

de l'interrogation indirecte et celles des compléments de lieu, ne mit en évidence aucune perturbation sensible dans la troisième partie de l'épreuve. L'expérience fut reprise avec 28 autres sujets (filles) de Cinquième, au moyen de 7 groupes de 3 phrases portant sur des règles beaucoup plus variées, mais plus rigoureusement préparées pour les besoins de l'expérience: les cas d'application des règles étaient aussi semblables que possible, l'ordre fantaisiste de présentation des phrases dissimulait l'objet de la recherche.

Voici, par exemple, trois phrases de cette épreuve.

A. Ne cours pas si vite: je ne peux pas te suivre.

(Phrase n° 19: expression de la défense.)

B. Reste avec nous pour sauver les naufragés. (Phrase n° 9: substitution de l'adjectif verbal au gérondif.)

A. + B. Ne tourne pas trop tôt les yeux pour voir ton épouse. (Phrase n° 2: expression de la défense et substitution de l'adjectif verbal au gérondif.)

Le résultat est une étroite relation entre la réussite dans l'application d'une règle dans l'un des cas et sa réussite pour cette même règle dans l'autre, tant pour la règle A que pour la règle B ; les deux règles étaient, à peu de chose près, aussi bien ou ~~aussi médiocrement~~ appliquées dans la phrase de type A ou B que dans la phrase de type A + B.

On peut se demander encore si l'emploi, dans cette expérience, de phrases détachées ne crée pas des conditions factices. Nous avons donc proposé à ces mêmes sujets d'une part 20 phrases françaises courtes et leur traduction latine à compléter, et, à compléter de même, un petit texte latin suivi, dont le sens était donné en français, contenant 20 fois les mêmes applications de règles de syntaxe que les phrases détachées; il s'agissait 8 fois de compléments du verbe, 8 fois d'emploi ou de non-emploi du réfléchi, 4 fois de complétives. Les réussites, pour les phrases détachées, ont été de 59,0 %, et, pour le texte suivi, de 54,2 %. S'il y a là l'effet d'une dispersion de l'attention, il est moins considérable que nous

n'aurions pensé. Après ces trois expériences, dont la dernière seule, qui oppose vraiment phrases détachées et texte suivi, réalise faiblement notre hypothèse, une conclusion prudente nous paraît celle-ci. Il serait naïf, avouons-le, de regarder l'attention que l'écopier porte à son travail comme un instrument qui s'émousse dès qu'on s'en sert, ou comme une somme d'énergie irrégulièrement disponible:

l'instabilité, dans une courte tâche, n'est pas le fait de la majorité des sujets d'une classe normale dans l'enseignement secondaire. Mais il reste que la phrase est **plus** complexe, interrompue d'incidentes, et le rapport des mots entre eux plus difficilement dégagé, car ils sont souvent plus distants les uns des autres. C'est là sans doute une explication suffisante pour que le thème suivi, après des exercices fragmentaires satisfaisants, soit l'occasion de quelques déboires.

VI

LE THEME LATIN (suite):

LA TRADUCTION, L'EXPRESSION EN LATIN.

Sommaire

I. Comment l'élève traduit et passe du français au latin.

- Le thème idéal. - Description du travail de l'élève observé en Sixième, en Cinquième, en Quatrième, en troisième, en seconde; le thème de l'étudiant; le témoignage d'un professeur. - Examen d'un thème de troisième. Origine des fautes: présence d'une infrastructure; application maladroite de règles grammaticales; rôle minime de quelques autres facteurs. - L'influence de l'infrastructure révélée par la traduction en latin du même texte proposé en français affecté de menues variantes, et proposé en anglais: le cas de quelques sujets bilingues. - Le "thème d'imitation".

II. Nature du thème. - Le thème diffère essentiellement de la version: une tâche artificielle et gratuite. Comment l'élève juxtapose les mots: tyrannie de l'infrastructure. Comment il remanie les schèmes syntaxiques: création d'un schème intermédiaire. Peut-on se passer du schème intermédiaire par l'emploi direct du schème nouveau ?

III. Comment l'élève s'exprime en latin. - Examen de la reproduction libre de textes appris par coeur: du simple écho à l'expression un peu personnelle. Nature des fautes. La réponse en latin à des questions posées en latin sur un texte: utilisation du texte, mais surtout calque des mots latins sur une réponse élaborée en français. - La narration latine: un latin juxtaposé à un texte français qui lui sert de support.

IV. L'expression de l'élève en latin et le langage de l'enfant. - L'élève, quand il s'exprime en latin, est-il dans la même situation que l'enfant quand il commence à pratiquer sa langue maternelle ? Les analogies; les différences. - Conclusion: la valeur réelle pratique du thème.

1. COMMENT L'ÉLÈVE TRADUIT ET PASSE DU FRANÇAIS AU LATIN.

Dans tout ce qui précède, nous n'avons parlé que d'applications de règles de grammaire. Le thème n'est-il vraiment que cela, est-il même essentiellement cela ? Au lieu de définir le thème comme une transposition raisonnée au moyen d'une analyse et d'une application de règles, on pourrait le concevoir comme l'expression personnelle dans la langue étrangère maîtrisée de ce qui a été d'abord perçu dans la langue maternelle familière: c'est ainsi qu'un enfant bilingue transmet une commission d'une personne qui n'use avec lui que d'une première langue à une autre qui n'use avec lui que de la seconde (1), ou qu'il raconte une histoire dans une langue et dans une autre tour à tour, sans songer à une traduction à proprement parler. Posséder une langue étrangère, c'est disposer d'un nouveau mode d'expression; c'est posséder une âme nouvelle, disait le vieil Ennius, fier d'en posséder trois (2); et faire un thème devrait consister à exprimer dans ce mode nouveau les idées dont on a pris conscience dans un premier: c'est jouer sur un instrument nouveau une mélodie après l'avoir exécutée sur un instrument familier. Car s'exprimer, c'est agir; ce n'est pas plus nécessairement savoir la grammaire que courir et sauter n'impliquent de grandes connaissances anatomiques, ni que chanter juste n'exige une solide formation musicale. C'est avoir présente à l'esprit une idée globale de ce qu'on veut dire, puis un schéma syntaxique plus ou moins conscient dans lequel on projette les mots dont on fait choix (3). Encore ce choix des mots réagit-il sur le

(1) C'est le cas de Louis, le fils de Ronjat. Voir J. Ronjat, Le développement du langage observé chez un enfant bilingue, Champion, Paris, 1915.

(2) Ennius tria corda habere sese dicebat, quod loqui Graece et Osce et Latine sciret. (Aulu-Gelle, XVII, 21.)

(3) Ceci en partie d'après van Woerkom, Journal de Psychologie, 1921, p. 750. Mais voir aussi A. Ombredane, Le langage, dans la revue philosophique, Janvier et Juin 1951; et H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1922, notam-

schème syntaxique: l'emploi de tel mot impose telle construction, et la phrase peut ne pas s'achever comme elle a commencé, par une involontaire anacoluthie, et même ne pas s'achever du tout. Une preuve de cela, c'est que, la phrase achevée, il est rare, pour peu qu'elle offre quelque complexité, qu'on puisse la redire sans en altérer la structure. Cette description semble très proche du thème latin idéal: nous lisons un texte, nous en dégageons les idées et les hiérarchisons, nous adoptons de ce fait une certaine forme de phrase plus ou moins complexe; le choix des mots précis vient ensuite. Mais les phases de l'opération interfèrent: la lecture du texte ne se distingue pas d'une façon précise d'une analyse embryonnaire, analyse et conception d'un schème syntaxique latin sont en étroite relation; le choix des mots impose certaines structures qui n'étaient pas prévues au départ, et un remaniement de la construction s'ensuit. Tel est du moins le thème d'un latiniste un peu exercé, étudiant ou professeur. Mais est-ce là une description valable pour l'élève débutant ou même avancé ? On ne peut répondre à cette question en collationnant des copies, ni même des brouillons: ceux-ci expliquent parfois des détails du "propre", ils n'enregistrent pas toutes les hésitations, les perplexités, les recours aux textes, à la grammaire, au lexique. Commençons donc par observer minutieusement un bon nombre d'élèves pendant qu'ils travaillent; nous comprendrons mieux alors les résultats rigoureusement relevés des groupes. Nous avons ainsi, plus fréquemment

ment p. 399-410; ainsi, p. 404-405: "La plupart du temps nous parlons avant d'avoir construit la phrase; la plupart du temps nous allons immédiatement de la pensée à la parole; la plupart du temps la pensée ne s'analyse qu'en se formulant." Et plus loin, p. 407: "Le schéma grammatical est immanent à la pensée différenciée: le choix des mots est contemporain du schéma grammatical; et la pensée se différencie dès qu'elle s'oriente vers la parole par besoin de communication et d'expression." D'où cette conclusion, p. 410: "La phrase est une des constructions possibles de l'intelligence en présence d'une situation à laquelle il faut s'adapter intelligemment."

dans les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire, où cet exercice est plus usité, observé une soixantaine d'élèves d'ordinaire sans aucunement intervenir dans leur travail, en prenant note de la marche suivie par eux, de toutes leurs hésitations, de chacune de leurs recherches (4): nous allons pouvoir ainsi décrire concrètement le comportement d'élèves du débutant de Sixième à l'étudiant de licence. Plus souvent encore, nous avons étudié les thèmes de groupes nombreux en relevant soit tous les éléments, soit seulement un certain nombre de faits caractéristiques, en vue d'établir, malgré la difficulté, une statistique des réussites et des échecs sur des points déterminés; et nous pourrons, de cette statistique, dégager quelques constatations.

Thème de Sixième.

Texte à traduire. - Regardez la petite fourmi active, qui nous présente un remarquable exemple de travail. L'été, elle se hâte à travers les herbes afin qu'elle se trouve de la nourriture; c'est pourquoi, l'hiver, pendant que le froid la tiendra à la maison, alors elle vivra tranquille, parce qu'elle aura été prudente.

Observation. - Le texte français a été dicté aux élèves en classe; on leur avait fait préparer trois colonnes: dans la première, les mots français de manière à ce que chaque ligne ne contienne qu'un mot latin dans la troisième; la colonne du

(4) On nous objectera que ce contrôle est une gêne pour l'élève, et que cela fausse les faits. Nous ne le nierons pas. Mais il nous a semblé que, si l'attitude du professeur témoigne de sa sympathie et de son désir de comprendre ses élèves, que s'il ne fait jamais d'allusions moqueuses aux erreurs ou aux perplexités constatées, que s'il en tire au contraire, ou vertement à l'occasion, une leçon pour lui-même quand il a mal dosé la difficulté, un climat de confiance s'établit. En tout cas, un tel mode d'observation instruit infiniment mieux que la seule correction des copies et n'exclut pas un minutieux relevé des résultats collectifs.

milieu est destinée à une analyse très succincte des fonctions.

Out (G, 11 ans 8 mois) procède assez méthodiquement. Mais il analyse les mots un à un dans l'ordre des lignes, ce qui lui fait écrire "verbe intransitif" pour présente, et plus loin "complément direct" pour exemple (5); dans la seconde

(5) L'appellation "verbe intransitif" a suivi immédiatement l'indication "complément indirect" pour nous. Selon nous, une analyse vraiment méthodique des fonctions part des verbes; ceux-ci reconnus, on cherche le sujet de chacun d'eux, ce qui est une garantie de plus contre les erreurs en cas de postposition du sujet; puis on cherche les compléments du verbe: on précise "verbe transitif" aussitôt qu'on trouve un complément (d'objet) direct, "verbe d'état" si l'on trouve un attribut du sujet, "verbe intransitif" et "verbe passif" enfin le cas échéant (le critère le plus sûr alors du caractère passif d'un verbe, c'est la présence de l'auxiliaire être avec la possibilité de lui substituer avoir été); suit l'analyse des adjectifs employés comme tels (épithètes ou attributs) et des mots invariables; cela est fait avec des abréviations que nous supprimons ici naturellement. La présentation en colonnes, discutable à certains titres, est utile en sixième avec des sujets médiocres en analyse; elle facilite, on le voit, une recherche méthodique des fonctions. On dira qu'il vaudrait mieux que l'élève, avant de commencer le latin, possède assez bien l'analyse pour se passer de l'écrire. C'est là une impression de théoricien plutôt que de praticien de l'enseignement: d'abord on a les élèves qu'on reçoit et tels qu'on les reçoit, et l'important est de leur faire faire tout ce qu'ils peuvent en usant des moyens convenables ~~sans~~ trop s'inquiéter de ces arguments a priori; ensuite les élèves insuffisants en analyse s'y intéressent beaucoup plus quand ils constatent par le jeu des formes latines, donc en thème, sa véritable portée. Il y a enfin, fort heureusement, des sections où l'on peut demander avec profit la traduction seule, apparemment directe, dès le début de la sixième: c'est peut-être l'exception.

phrase, il fait de se un "complément direct" et de nourriture un "complément du nom": il a posé la question "de quoi ?" par suite d'une habitude ancienne qui n'a pu être déracinée (6). Dans la troisième phrase la fonction du mot tranquille a été expliquée en classe, mais Out ne l'a pas notée et a oublié: il hésite, et écrit "adverbe de manière"; mais, plus loin, il reconnaît dans prudente un attribut.

Pour traduire, Out ne dispose pas d'un lexique, mais d'une liste de mots appris transcrits sur un cahier par catégories grammaticales; le même cahier, à la suite des pages prévues pour les mots, contient les notions de grammaire enseignées au fur et à mesure des besoins; il possède en outre un tableau des déclinaisons et des conjugaisons apprises composé par lui-même, encore incomplet, le passif n'ayant pas été abordé (7). Après un effort d'évocation, il cherche comment se dit regarder, d'abord dans la liste des verbes dont le modèle est mittere, et, comme il ne trouve pas, nous le renvoyons à la liste suivante, modèle capere. Il écrit adspici..., consulte le tableau des conjugaisons, achève le mot adspicite,

(6) On a cru simplifier dans les classes précédentes, et ces mauvaises habitudes sont fatales pour l'avenir. Pour analyser le même mot dans une expression comme la recherche de la nourriture, on fait dire "la recherche... de quoi ?" ce qui est une inconrection dont on se plaint ensuite dans le langage ou dans la rédaction de l'élève, et cela le prédispose à trouver au mot la même fonction dans la proposition la fourmi cherche de la nourriture. La question correcte et sûre, c'est: Que (ou qu'est-ce que) cherche la fourmi ? pour trouver le complément (d'objet) direct, et: Quelle recherche ? avec la réponse: Celle de sa nourriture, pour déterminer le complément du nom.

(7) Ce matériel, qu'il nous faut sommairement décrire pour expliquer le comportement du sujet, a été publié par la suite sous une forme qui laisse à l'élève une part d'initiative dans sa réalisation et au professeur toute liberté pour le choix de son programme: Cahier de grammaire latine et Tableau des formes latines (Editions de l'Ecole, Paris, 1952 et 1962).

puis écrit p...arv...am for...micam (ce dernier mot n'est connu que par une version de l'avant-veille, mais Out ne l'a pas oublié). Il consulte encore son tableau pour écrire quae, mais n'hésite pas pour nobis. Il cherche le verbe présenter parmi ceux de la troisième, puis de la seconde conjugaison, écrit praebet. Il cherche l'adjectif remarquable, écrit ins..., s'arrête, regarde le mot exemple, le cherche, écrit exemplum sur la ligne suivante, puis achève l'adjectif insigne, et écrit le dernier mot laboris.

Deuxième phrase. Il écrit aestate fest..., réfléchit en murmurant: "festi... festinare", et achève festinat (c). Il traduit afin que par ne; pour le pronom français se, il commence s..., consulte son tableau, et achève se au lieu de sibi. Il lui faut chercher aussi la traduction du verbe trouver, et, après consultation de son tableau, il écrit invenit; mais, aussitôt après, il se corrige en mettant invenire, "parce que, dit-il, ça (= afin que) amène une proposition infinitive", et il achève la phrase avec cibi.

Troisième phrase. Il cherche la traduction des conjonctions c'est pourquoi et pendant que, mots convenablement analysés, du nom (le) froid parmi les noms masculins imparisyllabiques (nous lui montrons frigus parmi les noms neutres). Après réflexion, il traduit le pronom la par eam. Il cherche le verbe latin qui traduit tenir parmi ceux qui se conjuguent sur audire, sur mittere, nous le renvoyons à la bonne liste; il écrit ten..., consulte le tableau, le doigt posé sur amabit, puis sur monebit, et écrit tenebit sur la ligne suivante; aussi oublie-t-il de traduire à la maison, mais il

(c) Quand l'élève dispose d'un simple lexique alphabétique, une sorte de paresse intellectuelle le pousse à feuilleter aussitôt ce lexique: geste mécanique facile, qui dispense de l'effort intellectuel. L'absence d'un véritable lexique impose comme premier réflexe un effort d'évocation du mot appris. Nous ne voudrions pas cependant que cette observation porte à conclure précipitamment que nous sommes partisan de la suppression du dictionnaire à l'examen du baccalauréat: c'est là une autre question.

passe à l'adverbe alors, le cherche, écrit tum. Nous l'arrêtons, et, sans mot dire, en posant un doigt sur la ligne précédente, nous lui signalons son inadvertance : il efface, consulte son cahier de grammaire là où est expliquée la déclinaison de domus, mot qu'il sait donc, pour écrire le locatif domi, forme spéciale dont il se rappelait au moins l'existence. Il cherche le verbe qui signifie vivre, écrit viv..., et consulte le tableau pour achever vivet. Il cherche la traduction de l'adjectif tranquille, et corrige ici son analyse: il remplace "adverbe de manière" par "attribut", mais écrit quietus au lieu de quieta (notons que la forme française, tranquille, est propre aux deux genres). Il cherche la traduction de parce que, consulte son tableau pour la forme du futur antérieur, et écrit quia fuerit prudens.

Remarque. - Out, pour sa traduction, a cherché près d'un mot sur deux; il a consulté son tableau six fois (quatre pour la conjugaison, sur sept verbes, deux fois pour les pronoms sur quatre): mais est-ce recherche ou vérification ? Par contre, il n'y a pas une erreur de morphologie en ce qui concerne les noms et les adjectifs, quoiqu'il n'ait pas consulté pour eux son tableau, seulement son cahier pour la forme domi.

Son analyse n'est pas irréprochable. Notons d'abord que, de son propre mouvement, il aurait procédé à toute l'analyse, du premier mot au dernier du texte, alors qu'il est bien préférable, une phrase analysée, de la traduire aussitôt: indice d'une tendance très commune à se débarrasser de l'analyse, considérée comme une corvée, et non comme un appui et un contrôle. Il utilise assez bien son analyse pour la traduction, mais l'une ne sert pas vraiment à critiquer l'autre; l'une est juxtaposée à l'autre plutôt qu'elles ne se compénètrent. Les fautes soulignées, il corrigera à peu près tout exactement.

Thème de Cinquième

Texte à traduire. - Le lion gisait et tirait péniblement ses derniers souffles. Le sanglier, pour venger une ancienne injustice, transperça de coups son ennemi. Le taureau aux cornes foudroyantes vint ensuite et transperça le corps du

lion abandonné par ses forces. Alors l'âne voulut imiter le sanglier et le taureau qui avaient impunément blessé le lion accablé par les ans, dont il brisa lâchement le front avec ses sabots: car les lâches eux-mêmes insultent dans son malheur le brave qui a perdu son ancienne vaillance.

Observation. - La fable de Phèdre Le lion devenu vieux a été expliquée en classe oralement: ce thème sera donc un thème d'imitation, pour lequel les élèves ne disposeront pour le vocabulaire que du texte de Phèdre et du lexique latin-français.

Guil (G, 13 ans) écrit leo jacebat, puis il cherche le verbe jacere au lexique, pour en vérifier le sens; il répète tout bas les temps primitifs du verbe trahere avant d'écrire trahebat, puis il écrit s...uos, et cherche spiritus pour en vérifier soit le sens, soit le genre et la déclinaison, écrit spiri..., consulte sa grammaire à la quatrième déclinaison, et achève spiritus extremos. La phrase finie, il la construit ainsi: Leo aegre suos spiritus jacebat et trahebat.

Deuxième phrase. Il écrit aper, consulte son cahier de cours (9) à un tableau récapitulatif des emplois des cas, remarque l'exemple eo lusum, et écrit vidicatum veterem injuriam, puis cherche le mot confodit et l'écrit; il hésite sur la déclinaison de ictus, consulte le texte de Phèdre où se trouve ictu, et écrit ictibus. Pour le nom ennemi, il consulte le texte, y voit corpus hostile, et cherche dans le lexique du recueil des textes latins (10), y trouve hostis et écrit hostem. Il reprend sa phrase pour la construire, et cette fois écrit vindicatum.

Troisième phrase. Il écrit d'une traite taurus cornibus fulmineis, consulte le texte et transcrit venit. Pour traduire abandonné par ses forces, il remonte dans le texte jusqu'à

(9) Ce cahier, ébauche de notre futur Cahier de grammaire latine (Editions de l'Ecole, Paris, 1952), remplaçait alors le livre pour l'étude de la syntaxe.

(10) La distinction du nom hostis et de l'adjectif hostilis avait été expliquée en classe. un autre, Ang (G, 13 ans), écrira cependant hostilem.

desertus viribus (troisième vers dans Phèdre, premier vers du récit), et met: deserti viribus ejus. Il construit: ... et corpus leonis deserti (il barre alors ejus dans son brouillon) viribus confodit.

Quatrième phrase. Il cherche dans le texte de Phèdre le mot qui signifie alors: ce mot ne s'y trouve pas; mais il le sait assez pour retrouver tum dans le lexique latin-français, et il continue: asinus... voluit imitare... Il consulte sa grammaire à la conjugaison de velle pour se rassurer; quant à imiter, il ne le corrigera que sur le propre en changeant à temps l' e en i. Après le relatif qui, il consulte le lexique, soit pour le sens du verbe laedere, soit pour trouver son parfait, écrit laeserant, puis vérifie cette forme sur un tableau de conjugaison de sa grammaire. Quand il arrive au relatif dont, il consulte sa grammaire, et, au lieu de cujus, il écrit qui (11); puis il cherche dans le lexique extundere, mot dont il n'est pas sûr, et ignavus pour traduire lâchement (impropriété dont nous reparlerons); pour le complément de moyen avec ses sabots, il commence par écrire cum, puis s'arrête: "Non, il ne faut pas le mettre," murmure-t-il, et il regarde le texte de Phèdre (calcibus frontem extudit), barre cum, écrit puis calcibus.

Dernière phrase. Le mot car l'embarrasse, il ne le traduit pas, écrit ignavi, puis, pour traduire eux-mêmes, hésite, murmure idem, consulte la grammaire aux démonstratifs, et, finalement, écrit iidem au lieu de ipsi. Le texte lui fournit le verbe insultare, il écrit insultant in... casu ejus, sans hésitation apparente pour ce dernier mot. Pour traduire le mot brave, il hésite, cherche fortis dans le lexique, écrit fortem, à l'accusatif, malgré le texte mihi insultare. Le verbe perdre l'embarrasse; il consulte le texte de Phèdre, remarque amisit au premier vers, cherche amittere dans le lexique pour vérification, et écrit mi..., s'arrête, ajoute un a devant, et complète amisit suam dignitatem pristinam (12). Puis il

(11) un autre, Berg (G, 14 ans 1 mois), écrira cui, soit confusion de formes, soit emploi conscient du datif d'intérêt.

(12) Nous attendions virtutem. Berg, lui, écrira gloriam.

construit cette dernière phrase: voluit imitare, il s'arrête, fait passer imitare devant voluit, place la relative qui impune leonem laeserant après la principale.

En recopiant enfin, il ré~~é~~alise quelques corrections plus ou moins heureuses: ad injuriam veterem vindicandum, et imitari.

Remarques. - Guil, dont ce n'est pas là un très bon devoir, est un sujet intelligent, peu doué pour l'imagination littéraire et la mémoire verbale; mais il se rattrape par son application et par une conscience des ensembles logiques qui lui permet de fixer plus d'éléments qu'on ne s'y attendrait. Il achèvera brillamment sa Cinquième, et ses progrès s'affirmeront d'année en année.

Les conditions imposées ici contraignaient l'élève à se reporter sans cesse au texte. Nous avons observé que, sans de telles précautions, les élèves n'imitent pas: au lieu de chercher dans le texte expliqué les mots et les tours, ils considèrent le thème comme un exercice totalement indépendant de la version ou de l'explication de texte. Et cependant, malgré ces conditions, a-t-on véritablement ici une imitation ? L'enfant qui imite le langage entendu en reproduit des fragments bruts qu'il n'analysera que plus tard: l'article n'est pas dégagé du nom (un âne, d'où le nâne), la forme et la construction du verbe restent celles du modèle (on dit à l'enfant tu comprendras, il dit je comprendras, ou tu t'es fait mal, il dit je m'es fait mal). Point de cela ici: Guil consulte le texte surtout pour y chercher des mots; il y trouve le verbe insultare, mais ne reproduit pas sa construction. Ce emploi du texte montre du moins

qu'il peut y reconnaître presque tous les mots dont il a besoin, et les retrouver dans le texte expliqué est tout de même autre chose et d'un meilleur profit que de puiser mécaniquement dans un lexique alphabétique français-latin. On voit que Guil a cependant cherché ou contrôlé un mot sur quatre.

Un autre caractère de son travail, c'est que, malgré l'obligation de se reporter au texte de Phèdre, Guil plaque son latin sur le français à traduire. De là cet emploi de suus

là où il n'est guère utile, et devant le mot sur lequel il porte et non après; de là cette apparition de cum devant un ablatif de moyen: s'il le rejette, c'est à la réflexion, en appliquant une règle (notons cependant alors son coup d'oeil au texte de Phèdre pour s'assurer qu'il fait bien sur ce point); et, s'il emploie ignave pour dire lâchement, c'est parce qu'il juxtapose mot latin et mot français sans se rendre compte de leur valeur à chacun (13).

Autre thème de Cinquième.

Texte à traduire. - Aristide exilé. (14). - [...] Aristide, sans rien répondre (= aucune réponse n'ayant été donnée), écrivit son nom sur la coquille et la rendit au paysan. Lorsqu'il parvint en exil, il pria les dieux que les Athéniens ne se trouvassent pas dans une situation critique telle (= si grande) qu'ils se souvinssent de lui.

Observation. - C'est la fin d'un thème d'examen; les élèves ne disposent pas de leur grammaire. Nous observons le travail de Vin (F, 14 ans), redoublante.

Elle écrit Arstides (sic), nullum respons..., s'arrête et corrige: nullo responso, mais, pour la forme participiale, elle met daturum, confondant participe futur actif et participe passé passif, observant l'accord en genre et en nombre et l'oubliant en cas. Elle continue: scripsit suum nomen in testula et..., elle cherche la traduction du verbe rendre, pour achever: reddidit eam rustico.

La traduction de la conjonction lorsque ayant été cherchée directement dans une liste de conjonctions de subordination

(13) L'adverbe ignave signifie lâchement, avec mollesse; ici Guil aurait pu mettre turpiter, ou même indigne, mot qui figure au dixième vers de la fable de Phèdre. De telles juxtapositions, qui vont jusqu'au contresens, comme ici, donnent des résultats plaisants. Un élève, pour traduire du bouillon en anglais, écrivait flounce ("bouillon de robe, volant") !

(14) Texte extrait du n° 224 de nos Exercices latins de Cinquième (Editions de l'Ecole Paris, 1956).

(vocabulaire du début du livre), elle écrit cum... Puis elle cherche la traduction du verbe partir, écrit profisc..., se corrige: profiscisc....etur, et précise à côté de cette forme que c'est un subjonctif: on voit qu'il y a là une erreur de morphologie plutôt que de syntaxe, probablement un rétrécissement de forme d'un mot long (15). Et elle poursuit: oravit deos ut Athenienses non... Mais elle s'arrête, biffe ce dernier mot, s'apprête à biffer ut aussi, réfléchit, gomme, et reprend: ne Athenienses versarentur in discrimin... Ici elle compte les syllabes sur ses doigts pour vérifier si ce nom neutre est imparisyllabique ou non, et continue: discrimine tam magn...um, accord manqué comme, plus haut, celui du participe avec le nom neutre à l'ablatif: elle pense au genre et au nombre, oublie le cas. Et elle poursuit: ut me...mi...nentur..., griffonne une indication comme "ablatif" sous cette forme verbale, et achève en ajoutant en effet eo (qui est doublement fautif puisqu'il faudrait sui).

Elle relit en vérifiant les mots un à un. S'apercevra-t-elle qu'elle a omis de traduire en exil dans la première proposition de la dernière phrase ? Elle vérifie le mot responsum dans le vocabulaire du livre d'exercices (16); elle arrive à cum profisciscetur, s'arrête, griffonne dans un coin, sur trois lignes, ces indications sibyllines qui témoignent d'efforts d'évocation de règles estompées dans sa mémoire: "compar./consécu./plus grand que lui", trace une flèche de la première ligne à la troisième, gomme tout cela, reprend son thème; du coup, elle oublie encore la traduction

(15) Voir chapitre III, première partie, p. 247-249, de nombreux exemples de ce genre.

(16) Ce livre ne comporte pas à proprement parler de lexique alphabétique, mais un index qui renvoie aux numéros d'un vocabulaire dont l'étude progressive est prévue tout au long de l'année scolaire. C'est une disposition originale qui a été rapidement imitée.

du complément de lieu en exil. Elle vérifie dans le vocabulaire la forme du verbe meminisse, qui devient ainsi meminissent, et, alors, voit l'indication que ce verbe se construit avec le génitif: elle croit corriger en substituant ei à eo.

Elle recopie, depuis Arstides (non corrigé), sans modifier seulement l'ordre des mots, sauf interversion des deux derniers: ei passe devant meminissent. Elle relit encore, en comparant cette fois son texte et le texte français; alors elle remarque que le complément en exil n'a pas été traduit: elle écrit exilium, ajoute in devant, et fait un renvoi sur sa copie.

Remarques. - Ce qui semble ressortir ici tout particulièrement, c'est l'absence de tout schème syntaxique. L'évocation des mots précède celle de la structure: vin pense nullum responsum avant de songer à son rapport dans le tout, et elle écrit exilium avant d'écrire in. Du coup, les accords sont lâches, parfois inexistants; les mots ne constituent pas un tout lié, ils sont juxtaposés suivant des règles laborieusement évoquées, comme celles qui président à l'emploi de ne et de ut non, de la conjonction cum, ou au choix du cas du complément de meminisse; ainsi la règle impose un tour, ce n'est pas le sens qui appelle d'emblée par exemple ne au lieu de ut non. Aussi la valeur de ces juxtapositions de mots n'est-elle pas sentie; que la phrase produite par cet effort ait un sens, c'est possible: Vin n'en a pas de véritable conscience, et son thème n'avait pas pour fin d'exprimer en latin un tout qu'elle pensait, mais de transposer, de déguiser en latin un tout qui avait été pensé et restait pensé en français.

Thème de Quatrième.

Texte à traduire. - Domitius, dans le début de son règne, avait l'habitude d'attraper chaque jour des mouches et de les percer d'un poinçon. Aussi, à une personne qui (lui) demandait s'il y avait quelqu'un avec l'empereur, Vibius Crispus répondit avec à-propos: "Pas même une mouche !"

Joul (G, 14 ans 6 mois), à qui nous avons donné ces quelques lignes à traduire (17), s'efforce de construire immédiatement sa traduction; mais cette construction consiste à pratiquer quelques inversions par rapport au français plutôt qu'elle ne manifeste une véritable habitude d'expression en latin. Comme nous voulons nous rendre compte de ce qu'il sait, nous l'interrompons quand il a écrit quelque chose, que ce soit bien ou mal, pour lui demander la raison de la forme choisie. Il raisonne ainsi très exactement sur la manière de traduire dans le début de son règne (emploi de in devant l'ablatif d'un nom qui n'est pas à proprement parler un nom de temps, emploi du réfléchi suus). Pour traduire d'attraper, il propose corripiendi, complément du nom français habitude: il n'a pas encore traduit avait l'habitude, et ne prévoit pas le verbe solebat. Quand il en est à ce verbe, et qu'il constate que l'expression française avoir l'habitude se rend par un verbe latin, non par un verbe et un complément à l'accusatif, il voit dans avait l'habitude un plus-que-parfait, et a grand-peine à revenir de son erreur. Ce verbe donné, il raisonne très exactement sa construction avec un infinitif présent; mais il écrit muscas corripere et eos graphio transfigere, c'est-à-dire qu'il n'a pas le sentiment que muscas sera fort bien en latin le complément des deux infinitifs, et qu'il juxtapose au prohom français les, dont la forme est commune aux deux genres, le pronom latin masculin eos (18). Pas d'hésitation sur l'emploi de l'ablatif graphio sans préposition.

(17) H. Petitmangin, Exercices latins de Cinquième (J. de Gigord, 17^e édition, Paris, 1945), n° 171, 1. Les thèmes de ce recueil sont généralement pris dans des auteurs latins dont le texte fournit le corrigé.

(18) On a vu Out, en sixième (p. 748), commettre la même faute, à la fin de son thème, avec l'adjectif quietus. On peut rapprocher ceci de ce que nous avons dit des accords dans l'expression complexe à décliner (p. 275-287 et p. 672-675): le masculin concurrence fortement le féminin en pareil cas.

Dans la seconde phrase, une note du livre indique de rendre à une personne comme à un certain homme: il écrit quodam homine, à l'ablatif. Pure confusion morphologique, car il ne pense pas du tout à traduire qui demandait par un participe ~~forment~~ un ablatif absolu; et, faute de trouver sur le moment le mot latin correspondant, rogare ou quaerere, il se propose d'employer loqui, terme approché dont il sait le sens. Il veut traduire si comme une conjonction conditionnelle, et quelqu'un par nonnullus ou aliquis au lieu de quis. Pour le complément avec l'empereur, il commence par employer l'ablatif sans préposition, confondant la règle du complément d'accompagnement avec celle du complément de moyen. Quant au verbe de l'interrogation indirecte, il l'oublie: c'est là ce qui arrive souvent quand l'élève, plein de bonne volonté, construit sa phrase en latin d'emblée; nous le lui faisons observer, mais alors il écrit erat, et non esset, perdant de vue la nature de la proposition, bien que nous lui ayons fait remplacer si par num.

Pour traduire: "Pas même une mouche !" il lui faut retrouver la locution ne... quidem oubliée; il ne sait plus qu'il faut un mot entre ne et quidem, ~~et~~, ceci rappelé, il écrit ne musca quidem, marquant ainsi qu'il n'a pas pris conscience de la valeur, dans le texte français, de une.

Remarques. - Ce qui frappe, dans cette conduite de la traduction, c'est son caractère chaotique. D'une part, Joul a adopté, sinon des habitudes d'esprit, du moins des principes: il veut construire d'emblée sa phrase latine. Mais cette construction est tout artificielle: il s'agit d'inversions de quelques mots dans le français qu'il continue à penser sous les mots latins dont il le recouvre, non de la projection de mots latins dans un schème syntaxique nouveau: voilà pourquoi surgit la forme corripiendi, voilà pourquoi le verbe de l'interrogative ~~est~~ est oublié (19). L'influence tyrannique du français est telle que la locution verbale avait l'habitude est prise pour un plus-que-parfait, que la valeur des mots si

(19) Notons que Joul n'apprend pas l'allemand.

(interrogation indirecte), quelqu'un (désignant une personne hypothétique, donc quis), une (valeur d'un numéral, non d'un article), est méconnue: la traduction est une juxtaposition de mots latins sans égard à la pluralité de valeurs des mots français. Et là où Joul réussit, il applique consciemment et laborieusement des règles apprises plutôt qu'il ne s'exprime: si on lui demande pourquoi il met ceci ou cela, il le justifie en raisonnant la conduite adoptée, jamais il ne répond: "Parce qu'on dit comme ça", ce qui serait la première réponse d'un sujet parlant naturellement une langue (20); et, de fait, il brouille parfois les règles à la faveur de l'emploi commun à deux compléments d'une même préposition française (avec un poinçon (21), avec l'empereur). En quelques lignes, en quelques instants, voilà relevés bien des faits caractéristiques du thème latin tel qu'il est pratiqué dans les classes.

Autre thème de quatrième.

Texte à traduire. - Joas (22). - Athalie, qui écoutait et examinait soigneusement Joas, fut charmée de son ingénuité; et, comme elle était pourtant inquiète au sujet de cet étrange enfant, elle songea à l'attirer par une feinte bienveillance.

(20) Ce n'est qu'après coup que le sujet peut se poser la question. Une jeune fille, après un séjour en Angleterre, avait appris par la simple pratique à s'exprimer en anglais. Un jour elle observa: "Pour dire quelque, on emploie en anglais some et any; quelle différence y a-t-il ?" Elle employait correctement tantôt l'un, tantôt l'autre; elle n'avait pas explicité la règle. (Communication verbale de P. Guillaume.)

(21) Il y a d'un poinçon dans le texte; mais Joul a raisonné en substituant avec à de, et commencé par écrire cum.

(22) Cinquième thème d'une série de neuf sur la tragédie de Racine. De ces neuf thèmes a été tiré notre récit intitulé Joas, texte pour débutants de notre Collection doceo narrando - disces legendo (Editions de l'Ecole, Paris, 1951).

"Veux-tu habiter dans mon palais ? dit-elle. Je suis reine, et à ma cour tu jouiras d'une foule de plaisirs (= de plaisirs très nombreux)." Joas répondit: "De même qu'un fleuve rapide, ainsi passent tous les faux plaisirs des impies. Puissé-je mener plutôt une vie obscure dans ce saint temple sous (= dans) la protection du Très-Haut !"

Observation. - Stin (G, 14 ans 5 mois) commence ainsi: Athalia, qui audiebat... Il cherche dans le lexique d'un livre d'exercices la traduction du verbe examiner, écrit et inspiciebat diligenter Joas... Il cherche la traduction du verbe charmer, écrit delectata-est (avec un trait d'union entre le participe et l'auxiliaire) simplicitate sua. Le nom simplicitas, pour traduire ingénuité, était fourni au tableau. Il continue: et cum tamen..., biffe ce dernier mot avant de l'achever pour écrire esset tamen; mais il biffe esset, et met sollicita-esset (encore avec un trait d'union), et corrige de manière à ne laisser subsister que sollicita-esset. Il cherche dans son lexique le mot sujet, murmure de, et écrit de singulari infante, puis ajoute isto, et lui substitue illo, entre la préposition et l'épithète. Il cherche la traduction du verbe songer, écrit cogitavit, puis celle du verbe attirer, écrit allicere, puis ajoute eum devant allicere. Ayant cherché enfin la traduction du verbe feindre, il écrit benevolentia simulata, après avoir voulu d'abord commencer par ce second mot.

Il sait mal le verbe velle: il écrit vi..., consulte sa grammaire, et met velis habitare in regno m..., s'arrête, biffe regno, cherche la traduction du nom palais, et corrige ainsi: in aedibus-regiis (encore un trait d'union) meae. Puis il écrit; Regina sum, les mots mis d'emblée dans cet ordre, et continue: et aula mea; il ajoute in devant le nom, et précise le cas de celui-ci en traçant un tiret (-) sur l' a final. Pour traduire tu jouiras, il consulte dans sa grammaire le modèle de la troisième conjugaison déponente, écrit frueris... multos cupiditates. Puis il cherche la traduction du nom plaisir, s'écrie: "Ah! non..." et remplace cupiditates par voluptates. Après avoir écrit respondit Joas,

il cherche le mot même dans son lexique, et écrit: Ut flumen cel...ere, en murmurant: "C'est neutre..." Au tableau est écrite cette indication: rapide (pour un fleuve) = rapidus, a, um, mais il ne l'a pas remarquée. Il continue: ita..., cherche la traduction du verbe passer, se reporte au tableau de la conjonction de ire, et écrit en hésitant transe...unt omnes falsos voluptates (erreur sur le genre et sur la fonction), cherche la traduction de impie pour achever avec impiorum.

La dernière phrase commence par une formule de souhait: Puissé-je... Il écrit possem, se reprend: "Ah! non..." et il ajoute utinam devant possem, ce qui donne un contresens. Il cherche la traduction du verbe mener, ne la trouve pas (elle est fournie au tableau), et écrit comme terme approché habere. Puis il cherche la traduction de plutôt que, et écrit habere vitam potiusquam... Il cherche la traduction de l'adjectif obscur, et écrit obscuram devant potiusquam. Puis il barre potiusquam, lui préfère magis qu'il place devant vitam. Et il finit: in hoc sanctum templu..., s'arrête, corrige sanctum en sancto, substitue eo à hoc, et achève le nom templo; il cherche la traduction du nom protection, écrit sub tutela, et demande si l'on peut traduire Très-haut comme Dieu; il met Dei, puis cherche la traduction de la préposition sous pour savoir de quel cas elle doit être suivie: il n'a pas lu la remarque, qui suit le texte, pour la traduction de sous, et, après le petit lexique de son livre d'exercices, il consulte son dictionnaire latin-français: "C'est ça," dit-il. Puis il voit au tableau la remarque: "Ah! c'est vrai, je n'ai pas fait attention," et il substitue in à sub, et par la même occasion ducere à habere, et rapidum à celere. Il relit, et recopie: ce dernier travail l'amène, sans changer l'ordre des mots, à introduire un et là où ce mot n'a que faire (allicere et benevolentia simulata) et à exprimer le souhait par la forme ducere.

Remarques. - Le travail de cet élève, très médiocre, met particulièrement en évidence un étroit parallélisme entre le texte français et son latin: traduction mot pour mot, à tel point que, par exemple, au relatif français qui, dont la for-

me est commune aux deux genres, correspond dans sa traduction la forme masculine qui, et non féminine quae, du relatif latin (23). Le produit de cette transposition est incohérent; mais Stin ne remarque pas l'absence éventuelle de toute signification, ou la possibilité d'une autre signification, dans les mots latins qu'il juxtapose ainsi. Ce travail est une application de mots latins sur une trame française: un nom comme aula est inscrit, c'est-à-dire posé sur le texte français sous-jacent, puis Stin écrit devant ce nom la préposition; et il croit devoir ajouter illo entre de et singulari infante, alors qu'il pourrait fort bien le mettre après le nom. Quand partout des mots latins auront recouvert le texte français, l'auront en quelque sorte masqué, par l'emploi de correspondants qui le déguisent parfois si mal (comme infante, impropre, pour puero), il croira avoir fait une traduction. Son thème est un travestissement grossier, rien de plus. La chose est ici flagrante; moins évidente peut-être ailleurs, n'est-elle pas le fait également des meilleurs sujets ?

Thème de Troisième.

Texte à traduire. - Domitius et son médecin (24). - Domitius, enfermé dans Corfinium, ville assiégée par César, demanda un poison à son médecin: or celui-ci, un de ses esclaves, hésitait. "Pourquoi hésites-tu ? dit-il. La mort me délivrera d'une honteuse servitude. Ne me refuse pas ce que je te demande." Alors l'esclave lui donna une boisson inoffensive. Le jour suivant, tandis que Domitius était endormi d'un lourd sommeil, la ville fut prise par César; mais le vainqueur épargna Domitius, qui dut la vie et à César et à son esclave.

(23) Comparer avec p. 755, note 18.

(24) D'après Sénèque, De beneficiis, III. Ce thème est trop facile: nous l'avons donné plusieurs fois en Cinquième; nous le proposons cette année-là à 55 sujets de Troisième pour apprécier par une comparaison le niveau atteint après la méthode suivie et certaines perturbations de l'année scolaire précédente. Mais aussi ce que nous cherchons à voir

Observation n° 1. - Schwan (G, 15 ans 8 mois) commence: Domitius... Il cherche dans le lexique d'un livre d'exercices la traduction du verbe enfermer, écrit inclusus, réfléchit, et poursuit: in Corf... , supprime in, et met Corfinii, urbs... Il cherche la traduction du verbe assiéger, écrit obsessa a Caesare. Il cherche la traduction du verbe demander: le lexique en fournit plusieurs; un regard au texte, au lexique, et il écrit petiit ab, et cherche la traduction du nom médecin, pour écrire medico suo venenum (peut-être a-t-il également cherché ce dernier mot).

Il cherche même la traduction de or, et écrit: autem, ille, unus ex servis sui... , hésite à achever ce mot, et lui substitue ejus. Il cherche une traduction du verbe hésiter, écrit dubitabat. Il cherche celle de pourquoi, écrit: Cur dubitas ? et ait après une hésitation, puis: Mors me... , et cherche la traduction du verbe délivrer pour écrire liberabit, et, après réflexion, servitute. Il se reporte au texte, cherche la traduction de l'adjectif, et met turp...i (avec une hésitation sur le choix de la dernière lettre). Il écrit ensuite avec des hésitations et en cherchant la traduction des deux verbes: Non mihi... denegas quid p...eto tib...i .

Il continue: Tum servus, cherche la traduction du verbe donner, écrit: dedit e...um pot...um in...noxium (ces deux derniers mots étaient fournis avec le texte à traduire). Il reprend: die postero, cherche la traduction de tandis que, écrit cum Domitius, et, après une hésitation, esset. Mais il biffe ce dernier mot en se frappant le front, et cherche endormir dans son lexique, où il trouve: être endormi = dormire; il écrit alors dormivisset (comme si la forme française était endormi, composée de deux mots, était un plus-que-parfait, comme, par exemple, était parti). Il cherche la traduction du nom sommeil, commence sum... , recourt à nouveau au lexique pour écrire somno levi (25); il continue: urbs

ici, c'est beaucoup moins le niveau des connaissances que le mode de travail des élèves.

(25) Confusion courante de gravis et de levis, où l'on

capta est a Caesare; sed... Il cherche la traduction du nom vainqueur, celle du verbe épargner, écrit: victor repercit Domitium (bien que le lexique indique le cas à employer), qui... Il cherche la traduction du verbe devoir, écrit debut, consulte à nouveau le lexique au même article, cherche la traduction du nom vis, et écrit vivendi: c'est là, apparemment, une fausse interprétation d'une indication du lexique, qui, pour la traduction du verbe devoir, ajoute ceci (26): "Comme auxiliaire, rendu parfois par l'adjectif verbal en -ndus." Cependant il ne se sent pas satisfait; il feuillette le lexique sans but visible, hésite, et biffe les deux derniers mots, cherche encore la traduction du nom vis, et semble plus embarrassé que jamais. Enfin il écrit ceci: potest vivere Caesare et ejus servo causa.

Il se relit en suivant chaque mot du bout de sa plume et en jetant un regard au texte. Il biffe ait, puis le rétablit; il remplace malencontreusement l' i de turpi par un e ; il secoue la tête en relisant la fin, remplace potest par potuit, mais demeure assez perplexe. Avant de recopier, il prépare une construction en portant sur chaque mot un numéro d'ordre: le verbe passe à la fin, autem suivra ille, il préfère postero die... Il recopie enfin en méditant sur chacun des mots qu'il transcrit.

Remarques. - Schwan est un sujet réfléchi et intéressant malgré le caractère lourd des fautes qu'il commet et l'indi-

voit se conjuguer plusieurs influences: les deux mots appartiennent au même groupe d'adjectifs; peut-être ont-ils été appris ensemble; leurs sens les associent en un couple antithétique; ils se ressemblent par le même nombre de syllabes et l'identité de la seconde -vis; enfin l'identité de la consonne initiale dans le latin levis et le français lourd favorise encore l'association malencontreuse de lourd et de levis.

(26) On peut estimer cette indication bien obscure.

gence de son vocabulaire. Dans ce travail consciencieux, on peut noter à quel point son latin adhère au français, soit qu'il évite une faute (unus ex servis ejus), soit qu'il la commette (dormivisset, pepercit Domitium); s'il réalise une construction juste (petiit ab medico suo venenum), ce n'est pas qu'il possède cette construction, car il se trompe aussitôt après pour la même (peto tibi), c'est qu'il pense ou ne pense plus à une application de règle (27). Il s'inquiète de la bizarrerie de sa dernière phrase, dans laquelle il a tenté d'appliquer une indication du lexique (d'où debut vivendi, avec, peut-être, un mot à mot sous-jacent tel que "il dut de vivre"); alors il tente de s'exprimer autrement, mais encore avec un mot à mot français gauchement traduit: "il put vivre grâce à César et à son esclave" (à noter alors l'emploi incorrect de ejus, qui donne un autre sens). Et, s'il élabore pour finir une sorte de construction, c'est en usant d'un procédé qui en révèle le caractère parfaitement artificiel.

Observation n° 2. - Pour faire ce même thème, Rey (G, 13 ans 5 mois) ne dispose, lui aussi, que d'un lexique à la fin d'un livre d'exercices; quelques mots qui n'y figurent pas sont inscrits au tableau de la classe.

Après avoir écrit Domitius, il s'arrête, écrit in Corfinio a Caesare..., puis cherche comment se dit assiéger, écrit

(27) La construction de petere est souvent ainsi manquée. Elle figure ici deux fois; les 52 sujets de Troisième qui ont fait ce thème l'ont réussie une fois sur deux. Mais cette proportion n'a guère de signification: la construction est réussie à peu près deux fois sur trois pour le nom complément (Domitius demanda à son médecin du poison), une fois sur trois pour le pronom complément (ce que je te demande), soit à cause de la nature et de la construction différentes du complément français, soit tout simplement parce que les élèves cherchent la première fois seulement demandar dans le lexique, y trouvent ab aliquo alicuid petere, et, la seconde fois, se rappellent le mot, non la construction. On assimile plus vite un vocabulaire qu'une syntaxe.

alors urbe obs..., consulte à nouveau le lexique, et achève le mot obsessa. Après réflexion, il continue en écrivant medico (sans préposition), cherche comment se dit poison, et écrit venenum petivit. Alors il barre Domitius, le réécrit plus près de petivit, cherche comment se dit enfermer, et écrit conclusum. Finalement, sa phrase, transcrite à nouveau, devient ceci: Conclusus Corfinii, in urbe a Caesare obsessa, medico venenum Domitius petivit.

Il cherche la traduction de hésiter, et continue: qui unus servorum dubitat; il cherche la traduction de pourquoi, écrit quin (le lexique fournit seulement cur cependant), remplace ce mot par cur. Pour la phrase suivante, il cherche d'abord le mot mors, l'écrit, le rature, met la préposition a, cherche la traduction de honteux, écrit tur..., se répète tout bas la déclinaison du modèle fortis, et achève a turpi servitute me mors liberabit; mais il se répète libera..., comme s'il n'était pas sûr de la forme du verbe. Il cherche la traduction de refuser, en trouve plusieurs, hésite entre aspernari et recusare, écrit mihi nolí recu..., consulte encore le lexique, achève recuso, puis le remplace par aspernari. Suite de la phrase: il traduit ce que par qu..., hésite, achève le mot quod; il traduit te par tivi, qu'il corrige en tibi, et achève avec peto.

Pour la phrase suivante, il cherche la traduction de alors, écrit tum, médite, et continue: ei... innoxium pot... "Ça fait... manus, manum," murmure-t-il; et il achève: potum servus dedit.

La traduction du mot suivant était mise au tableau; il la cherche cependant dans son lexique, où elle ne figure pas. Alors, au moyen de la table des matières de son recueil d'exercices, il retrouve le récit d'Aulu-Gelle, récemment expliqué, L'alouette et ses petits, et l'expression die postero, qu'il transcrit. Puis il cherche la traduction d' endormi, trouve dans le lexique s'endormir, et, pour traduction d' être endormi, le verbe dormire; il écrit Domitio dormito (au lieu de dormiente). Il cherche la traduction des mots sommeil, lourd, puis, à travers les exercices du recueil,

cherche ~~une~~ autre traduction pour la subordonnée: il parcourt les phrases latines d'un exercice sur les conditionnelles introduites par nisi, sive, quasi, dum, et remplace son ablatif absolu par dum Domitius dormiret, et continue: in gravi somno, a Caesare... Puis il marque la construction qu'il compte adopter: dum in gravi somno Domitius dormiret.

Dernière phrase: sed Domitium... Il cherche le mot vainqueur, écrit vict... , murmure parcere, mais doit chercher ce mot pour retrouver son parfait; alors il remarque l'indication de la construction de parcere, s'~~ex~~clame, et corrige: Domitio pepercit victor. Il cherche le verbe devoir, écrit q... , marque son intention de placer Domitio à la fin de la proposition pour rapprocher du relatif le nom antécédent, et achève: qui Caesari et suo servo vitam debuit.

Il se relit. Ce faisant, il cherche le verbe demande dans le lexique, remarque alors l'indication de la construction de petere, et ajoute la préposition a devant medico, et, plus loin, remplace tibi par a te. Il médite sur le reste de sa traduction, et la recopie attentivement.

Remarques. - On voit que, pour faire ce thème, Rey a dû consulter le lexique pour plus d'un mot sur quatre, moins d'un mot sur trois, et que c'est, à plusieurs reprises, dans son lexique qu'il a remarqué que telle ou telle construction s'impose. Une fois, chose rare, qui vaut d'être noté, nous le voyons retrouver dans un texte latin expliqué un mot oublié; mais son premier réflexe était de le chercher dans un lexique.

Rey s'oblige à construire ses phrases d'emblée; il le fait avec conscience, mais sans adresse. Il met alors le verbe à la fin de la proposition, et semble croire que le sujet doit encore immédiatement précéder ce verbe: Domitius petivit, mors liberabit, Domitius dormiret. Sa traduction est une application consciencieuse de règles, et cela est d'autant plus sensible dans les remaniements: ainsi Domitium devient Domitio devant pepercit. De ces règles, il voit assez bien la portée pour qu'une application en entraîne une autre:

en corrigeant a medico petivit, il pense aussitôt à quod a te peto. La traduction correcte semble un mot à mot retouché: in Corfinio devient Corfinii. Il n'y a pas là une seule expression latine d'emblée, sauf peut-être postero die, retrouvé dans un texte expliqué. Car, s'il trouve dum dans des phrases latines d'un exercice, c'est visiblement qu'il savait que dum signifie "tandis que", et, l'usage de la grammaire étant interdit, il cherche la construction de dum dans un exercice où cette conjonction figure, sans s'apercevoir que c'est avec un autre sens, avec celui de "pourvu que", d'où le subjonctif, et il applique alors brutalement la règle apparemment retrouvée. L'ablatif absolu barbare Domitio dormito est caractéristique: les élèves ont beaucoup de peine à voir dans une forme comme assis autre chose qu'un participe passé, même si on leur fournit sedere avec le sens être assis; ils le traduisent par sessus, non par sedens, et cela est bien dû à la forme française à laquelle est superposé le latin. Ce travail de juxtaposition, plus ou moins réussie, est encore rendu sensible par la recherche visible des formes exactes: urbe obsessa, turpi servitute, liberabit, potum, pepercit, sont des formes ou des accords qui ne jaillissent pas, mais qui sont retrouvés dans la mémoire, après une hésitation, comme sur le tableau de grammaire qu'il n'était pas permis de consulter.

Thème de Seconde.

Texte à traduire. - Un parvenu (28). - Dorus passe en litière par la voie Appienne, précédé de ses affranchis et de ses esclaves, qui détournent le peuple et font faire place; il ne lui manque que des licteurs; il entre à Rome avec ce cortège, où il semble triompher de la bassesse et de la pauvreté de son père Sanga.

Observation. - Den (G, 15 ans 3 mois), qui sort de Seconde, admis en Première, fait ce thème sous nos yeux. Il lit d'abord le texte entier: " ... Sanga... C'est le nom du père," observe-t-il. Puis il reprend du début.

(28) La Bruyère, Caractères (Des biens de la fortune).

"Dorus passe..." Il cherche dans un dictionnaire français-latin le verbe passer, trouve un long article: "Oh!... il y a toujours iter facere, c'est vrai." il hésite cependant au milieu de tant d'acceptions du même mot: "lter facere, c'est plutôt voyager... Praeterire, ça veut dire aller le long de." Un moment perplexe, il regarde soudain le texte: "Ah! c'est par la voie Appienne, je n'avais pas vu." Son hésitation cesse, et, après Dorus, il écrit iter facit via Appia, en marquant d'un petit trait horizontal (¯) la quantité de l' a final des deux derniers mots. Puis il veut vérifier que la voie Appienne se traduit bien ainsi, cherche dans le dictionnaire au mot voie, puis à Appienne, et trouve alors via Appia. Il poursuit: "En litière ? ... Est-ce qu'il passe dans une litière ou au moyen d'une litière ? Ce n'est pas la litière qui le fait marcher, mais les gens (= les porteurs)... Comment passe-t-il ? En litière... C'est le moyen." Il écrit lectica, mot qu'il a cherché dans le dictionnaire, en marquant la quantité de l' a. "Précédé..." Il cherche ce mot dans le dictionnaire: "C'est quelqu'un qui va devant, praeire... Est-ce qu'on peut mettre au passif ce verbe-là ? Oh! il y a antecedere, qui en a un (= qui a un passif)... Marcher, dit-on être marché ? C'est tout de même un peu drôle." Il consulte dans sa grammaire la liste des composés de ire, il y trouve que le verbe ire et plusieurs de ses composés sont intransitifs, que d'autres composés ont un sens transitif comme adire, transire, inire... Que faire ? Il ne songe pas à consulter le dictionnaire latin-français, mais finit par conclure qu'on peut dire praeitus, et écrit: praeitus ab... Il cherche la traduction du nom affranchi au verbe affranchir, sans s'arrêter d'abord à l'article qui précède, parce que affranchi y est cité d'abord comme un participe passé, et que la valeur nominale du mot n'apparaît que dans le corps de l'article; il le remarque enfin, et écrit en parlant tout haut: " ... libertis suis et servis, toujours (= une seconde fois) suis, qui... " Il voit une note du livre, où il est précisé que détournent signifie écartent; c'est ce dernier mot dont il cherche la traduction, et il écrit amovunt turbam et... Il cherche la traduction de

l'expression faire place dans le dictionnaire au mot place, trouve locum dare et viam dare, et préfère judicieusement ce dernier. Mais il interprète ainsi le texte: "ordonnent qu'il soit fait place à lui, jubent viam dari... Peut-on mettre ei ou non ? Que place soit donnée... sous-entendu ei: le latin sous-entend toujours."

"Il ne lui manque..." Il cherche la traduction du verbe manquer: l'article du dictionnaire est long. "Il faut, dit-il, rendre ça par une tournure. Eh bien, seulement des licteurs manquent à lui, solum lictores... Est-ce qu'on met solum avant ou après ? Seuls les licteurs... On mettrait solī: les licteurs sont seuls à lui manquer. Je n'aime pas beaucoup ne... que... " Il cherche cependant la traduction de ne... que... à l'article que, et y trouve l'emploi de nisi: "Il ne lui manque rien si ce n'est des licteurs," dit-il; mais, finalement, il traduit ainsi: "Lictores soli deficiunt eum = font défaut à lui."

"Il entre à Rome... Est-ce init Romam ou intrat in Romam ? Intrare, c'est un peu trop maison (29)." Il cherche une traduction du verbe entrer, trouve ingredi. "Ingreditur Romam... Avec ou sans in ? C'est gênant. A quo, "il va à Rome", pas de préposition (30); mais il entre... Ce n'est pas une locution en tout cas (31)." Il opte pour init Romam, parce que inire est transitif. Ensuite il écrit cum, cherche la traduction du nom cortège, écrit comitatu hoc, puis corrige cet ordre des mots: cum comitatu hoc init Romam ubi... "Il semble, reprend-il... Sembler ? Ah! oui, videri... Videtur triumphare... C'est -are ou -ari ?" Il cherche ce mot, toujours dans le dictionnaire français latin à l'article trionpher, mais trouve un article plus copieux qu'il ne s'y attendait: "Quel sens,

(29) Entendre: "Le verbe intrare sonne trop comme un mot français", ce qui incite à quelque méfiance.

(30) Entendre: "S'il s'agit de répondre à la question quo, comme dans l'exemple il va à Rome, on n'emploie pas de préposition."

(31) Entendre: "Il n'y a pas lieu ici de chercher un tour un peu éloigné du mot à mot."

ce triomphe-là ? Triompher de..." Il médite, semble éclairé par la construction du verbe, c'est-à-dire par la préposition de: "Remporter un triomphe, triumphum agere e..." Il cherche la traduction du nom bassesse, et reprend: " ... ex patris sui humilitate paupertateque..." Mais il vérifie ce dernier nom: "C'est paupertas !" Il corrige: paupertateque. Il croit avoir fini, puis se reprend soudain: "Ah! le père s'appelle Sanga!" Il ajoute Sangae après patris sui.

Il relit et recopie: Dorus via Appia lectica iter facit. Mais il biffe et recommence: Dorus praeitus ab... Il corrige: a libertis servisque suis qui amovunt turbam et jubent viam dari, via Appia lectica iter facit. Lictores soli eum deficient. Romam cum hoc comitatu init, in qua Roma videtur triumphum... il biffe ces deux derniers mots: ex patris sui Sangae humilitate paupertateque triumphum agere videtur.

Remarques. - Les circonstances permettaient à Den de s'exprimer très librement et à haute voix; du reste, il s'extériorise volontiers, ce qui rend l'observation plus aisée qu'avec d'autres sujets.

Par certains côtés, Den l'emporte sur la plupart des sujets cités précédemment; malgré des maladresses et des erreurs, il possède l'essentiel de la grammaire: cela oriente son effort de traduction, et, dans le doute, ses vérifications. Mais, pour le vocabulaire, il n'en a pas moins cherché dans son dictionnaire un mot sur trois. Et son mode de travail n'est pas essentiellement différent de celui des autres: sa traduction n'exprime pas en latin ce qu'il a lu en français, mais elle juxtapose des mots latins à des mots français; et, s'il lui arrive de s'écarter du mot à mot, ce n'est pas qu'il possède à proprement parler un schème syntaxique latin dans lequel sa pensée se projetterait, mais il remanie le français pour un nouveau mot à mot sur lequel il appuiera sa phrase latine, dont l'indépendance relative à l'égard du français n'est ainsi qu'apparente (font faire place = ordonnent qu'il soit fait place à lui; il ne lui manque que des licteurs = seuls les licteurs font défaut à lui). Par ailleurs, quand il hésite sur l'emploi d'une forme ou d'une

construction, comme celle d'un passif de praeire, il ne songe pas à consulter l'usage latin, qu'il trouverait, sinon dans un auteur, du moins dans les exemples de son dictionnaire latin-français: il ne consulte que le dictionnaire français-latin, et il pense d'abord au correspondant français possible (être marché, qui lui semble "un peu drôle"), puis c'est à la grammaire qu'il se reporte, et il raisonne abstraitement sur la donnée. Il construit enfin, mais c'est après coup: pur artifice de présentation, un peu comme la forme logique qu'on donne ensuite à une intuition mathématique. Son thème à lui aussi est donc bien la transposition du texte français appuyée sur un mot à mot plus ou moins apparent et résultant de l'application consciente de règles grammaticales.

Thème dans les études supérieures.

Texte à traduire. - Sur la mort de Cicéron (32). - La mort de Cicéron me semble racheter les faiblesses de sa vie. C'est beaucoup pour un homme comme lui, qui ne se piquait pas d'être un Caton, d'avoir été si ferme à ce terrible moment. Plus il était timide de caractère, plus je suis touché de le trouver si résolu pour mourir. Aussi, lorsqu'en étudiant son histoire, je suis tenté de lui reprocher ses irrésolutions et ses défaillances, je songe à sa fin, je le vois, comme Plutarque l'a si bien dépeint, la barbe et les cheveux sales, le visage fatigué, prenant son menton avec la main gauche, par un geste qui lui était familier, et regardant fixement ses meurtriers, et je n'ose plus être sévère.

Observation. - Nous proposons à Tol (G, 19 ans 2 mois), élève de seconde année de préparation à Normale Supérieure, de faire ce thème sous nos yeux. Il nous explique que sa méthode habituelle consiste à prendre une connaissance générale du texte en première lecture, puis à reprendre chaque phrase en réfléchissant aux difficultés particulières qu'elle peut pré-

(32) Texte de Gaston Boissier, cité dans Les Humanités (Hatier, Paris, Janvier 1965), p. 14, par R. Charneau, proposé comme thème pour des élèves de Seconde, et suivi d'une traduction.

senter; ces difficultés, il s'efforcera de les résoudre soit en imaginant un tour nouveau, soit en s'inspirant du dictionnaire. Il dispose ici d'un dictionnaire français-latin et d'un dictionnaire latin-français; deux grammaires sont à sa portée, mais il ne les ouvrira pas. Son travail va s'effectuer en trois temps.

1° Il traduit le titre: De morte Ciceronis, propose-t-il, ou Marci Tullii. Puis il aborde la première phrase: Mors Ciceronis mihi videtur... "Racheter, dit-il, c'est payer." Il consulte le dictionnaire français-latin pour trouver une traduction du verbe racheter, il trouve cités comme équivalents à consulter compenser, réparer, mais il se contente de redimere. Il cherche dans le dictionnaire le mot faiblesse: "Il me semble, dit-il, que je mettrais les choses faibles de sa vie, pour ne pas mettre un mot abstrait." Il cherche alors la traduction de l'adjectif faible: "Sans doute imbecillus, dit-il... Quae imbecilla in vita sua sunt. Alors, reprend-il, en mettant les mots dans l'ordre: Ciceronis mors quae in sua vita imbecillima sunt redimere videtur."

Seconde phrase. "Tali viro, commence-t-il... qui ne se piquait pas, où ne se piquant pas... Je pense que pour se piquer de, il y a une expression spéciale." Il cherche donc piquer dans le dictionnaire français-latin, trouve affectare aliquid, dont il se refuse à faire usage, parce que cette expression est signée du nom de Quintilien. "On peut mettre, dit-il, qui ne se vantait pas," et il cherche vanter et se vanter de, trouve gloriari aliqua re. "Alors, dit-il, non gloriant..." Il se reporte à la construction indiquée, de aliqua re, ce qui l'embarrasse: comment traduire d'être un Caton dans ces conditions ? Il ébauche: Catoni ente, c'est-à-dire qu'il fait accorder l'attribut avec viro, et qu'il croit satisfaire à la construction avec un participe présent du verbe esse mis à l'ablatif. "Le participe, réfléchit-il, doit être en e... Où, amante. Alors: avoir été si ferme à ses derniers moments est beaucoup, tam firmus in hoc terribili momento fuisse multum est."

Il lit la phrase suivante. "Plus il était timide de caractère, plus je suis touché de le trouver si résolu pour mourir. Eo magis indole erat... D'autant plus que, s'interrompt-il, c'est eo quo... Ah! oui, ça fait... C'est le contraire en fait. Il faudra mettre quo et faire passer avant ce qui suit. Je suis d'autant plus touché de le voir si résolu pour mourir..." Il cherche la traduction du verbe toucher, trouve en ce sens commovere, et alors: "Eo magis commotus sum... De le trouver, ou en le voyant si résolu pour mourir, eum tam..." Le mot résolu l'arrête, il cherche dans le dictionnaire le verbe résoudre, dans l'acception de "déterminer", d'où ceci: "... tam decretum ad moriendum... Oui, dit-il, tam decretum... Alors, dans la phrase précédente, on remplace eo par quo (35). En ordre: eo magis hunc videns tam decretus ad moriendum commotus sum quo timi... (Il se reprend:) magis timidus indole erat, ou alors je regarderai si timidus fait timidior." Il consulte le dictionnaire latin-français: "Oui, timidior, constate-t-il; donc eo timidior."

Il se met à la phrase suivante. "Itaque... Etudiant son histoire, hunc vitam studens... Je suis tenté..." Il cherche la traduction du verbe tenter, trouve l'expression adducor ad suspicandum, l'adopte. Il cherche la traduction du verbe reprocher, trouve obicere, exprobare, objurgare. Il cherche la traduction du nom hésitation, trouve cunctatio, dubitatio, adopte ce dernier: " ... ad dubitationes objurgandas, dit-il. Ses défaillances, il y a encore un autre nom." Il cherche ce nom, et reprend: " ... et defectiones objurgandas. Il y a cum; alors, dit-il en reprenant du début, cum vitam studens..."

(35) Entendre que, dans le premier membre de cette phrase, qui est la comparative, on emploie quo corrélatif de eo, ce qui est exact; mais Tol croit (il nous le dira) qu'on est tenu de placer en seconde position en latin la comparative introduite par quo. L'exemple de la grammaire qui lui est familière (qu'il ne consulte pas) est eo modestior est quo doctior, et s'impose peut-être à lui, quoiqu'il ait très certainement rencontré l'autre construction.

Je songe à sa fin, mortem..." Il cherche la traduction du verbe songer, trouve cogitare de. "De morte cogito, de ejus morte cogito, et eum video sicut Plutarcus... ou Plutarcus, je chercherai, tam bene eum... hunc, plutôt, depinxit... cum barb... C'est barbis, e, je crois ?" Il cherche ce mot, et reprend: " ... cum barba et... Cheveux, c'est capillus." Il cherche cependant la traduction du nom cheveu, pour continuer ainsi: " ... et capillus... et capillis..." il cherche la traduction de l'adjectif sale, et dit: " ... non puris, c'est de Cicéron. Ou immundus... Ça donne: hunc sicut Plutarcus hunc tam bene depinxit cum barba et capillis immundis video... Non, se reprend-il, je vais mettre le visage fatigué avant; fatigué par son visage ou le visage fatigué ?" Il cherche la traduction de fatigué: "Ah! bien sûr, c'est fessus. Cum ore fesso video... Prenant son menton avec sa main gauche, suum..." Il cherche la traduction du nom menton, et: " ... mentum sinistra manu tenentem, quod ei usus erat... Peut-être n'est-ce pas ainsi pour familier." Il cherche ce mot. "Si... Oui, c'est accoutumé, ordinaire (54)..." Il cherche alors la traduction de l'adjectif ordinaire, et adopte pour traduction quod ei solitum erat; puis il continue: "Et regardant fixement ses meurtriers, et... Pour traduire son menton, on peut bien mettre suus, mais pour ses meurtriers, ça ne va plus, suus (55)." Il cherche la traduction du nom meurtrier, trouve interfactor: " ... et interfectores... Fixement ? Et un peu plus loin regarder, speculans." Mais il cherche la traduction de fixement, trouve les expressions oculis rectis et oculos in aliquo, in aliqua re, in aliquem defigere. "Alors, dit-il,

(54) Entendre que Tol cherche parmi les acceptions citées de l'adjectif familier celle qui répond au sens du texte.

(55) Tol a le sentiment mal analysé, logiquement justifié, que le possessif a là deux emplois différents: son menton, valeur d'un possessif déterminant; ses meurtriers, valeur d'un complément d'objet de l'idée verbale exprimée par le nom. De là une impression que le même mot ne convient pas dans l'un et l'autre cas.

c'est oculos in interfectores defigens. tum, reprend-il, ... Etre sévère... Non audeo: je mettrai être sévère entre tum et audeo." Il cherche la traduction de l'adjectif sévère: "... severus esse non audeo. Ah! il y a je n'ose plus: tum severus esse non jam audeo." Il cherche cependant la traduction du mot plus dans le dictionnaire français-latin, en disant: "C'est avec un présent, c'est peut-être différent." Mais il trouve en effet que jam convient avec un exemple tel que nihil jam spero.

2° La seconde partie du travail de Tol va consister à retoucher, à améliorer tout cela. Il reprend son latin phrase à phrase en le comparant au texte français, répare des omissions, par exemple celle de mihi oublié devant videtur dans la première phrase.

Il hésite sur son étrange construction Catoni ente, et dit: "Ne se vantant pas d'être Caton, ce serait se esse Catonem, se Catonem esse. Beaucoup, ce n'est peut-être pas multum; multum, c'est le nombre..." Il cherche la traduction du mot beaucoup, et conclut: "Il vaut mieux ne pas mettre un adjectif seul, je mettrai multam rem."

Il corrige l'ordre des mots de la phrase suivante: "Hunc videns tam decretus..." Il se reprend: "... ad moriendum tam decretum, eo commotus sum quo timidior indole erat."

Il étudie la phrase qui suit: "Itaque cum ejus vitam studens... Finalement, dit-il, je vais mettre: Lorsque j'étudie son histoire et que... Cum ejus vitam studeo et ad ejus dubitationes et defectiones objurgandas adducor, de ejus morte cogito et eum sicut... ou quemadmodum Plutarcus tam bene hunc depinxit cum barba et capillis immundis et ore fesso... Mais ore, se reprend-il, c'est peut-être féminin?" Il cherche ce nom dans le dictionnaire latin-français: "C'est neutre, ça va." Il reprend le fil de la phrase: "... suum mentum sinistra manu tenentem... Ou alors dans sa main gauche, on mettrait habere. Je ne sais pas si c'est l'action en train de se faire, ou s'il est là ayant son menton dans sa main gauche... In sinistra manu habens, non, habentem, quod ei solitum erat, et

oculos in interfectores defigens, tum severus esse non jam audeo."

Mais il revient encore sur cette longue phrase. "Dans cette phrase, dit-il, il y a la place de cum video qu'il faut voir. On va le mettre après depinxit, ainsi: et, sicut Plutarcus eum tam bene depinxit, hunc video..." Plus loin, l'expression par un geste qui lui était familier l'arrête: "Peut-être, dit-il, gestum quod... Je ne crois pas que je le mettrai, ou alors quod gestum ei solitum erat." Il cherche ce nom dans le dictionnaire latin-français: "Oh! non, ce serait quod ei solitum erat, ou gestus qui ei solitus erat." Plus loin il corrige defigens en defigentem, remplace tum par tunc, ce dernier lui semblant un terme plus précis.

3° A présent, il relit l'ensemble de sa traduction, ce qui l'amène à quelques nouvelles modifications. "Par sa mort, dit-il, Cicéron me semble se racheter..." Et il corrige en ce sens: "Morte sua Cicero quae in vita sua imbecillima sunt redimens mihi videtur. Par sa mort Cicéron me semble..." Il lit le texte français, hésite: "Je serais assez tenté de traduire par un infinitif parfait, me semble avoir racheté. Je ne le ferai pas, on disait que j'ai confondu... Non, je mettrai redimere."

Et plus loin: "Non, dit-il, on ne mettrait pas multam rem, on mettrait multum." La traduction du nom moment l'arrête; il cherche le nom momentum dans le dictionnaire latin-français: "Ah! ce ne serait peut-être pas momentum..." Il cherche le nom moment dans le dictionnaire français-latin: "Oui, il y a aussi tempus... Non, je mettrai momento, c'est un court espace de temps. Ça n'a pas l'air d'aller très bien pour la construction, ça: tam firmus in hoc terribili momento fuisse multum est... Si, ça va."

Il passe à la troisième phrase: "Ça ne va pas, ça." Il corrige: "Hunc videns ad moriendum tam decretum." Il ajoute heureusement magis entre eo et commotus sum, et relit sa phrase devenue ceci: hunc videns ad moriendum tam decretum, eo magis commotus sum quo timidior indole erat." Cependant ces derniers mots lui rappellent un exemple de la grammaire qui lui

est familière: "Puer egregie indole ? se demande-t-il. Puer egregius indole," conclut-il comme plus sûr de ce dernier exemple (36).

Enfin, pour la quatrième phrase, il conclut que les deux traductions quod ei solitum erat et gestus qui ei solitus erat sont également acceptables.

En somme, sa traduction est devenue ce qui suit:

Morte sua, Cicero, quae in sua vita imbecillima sunt, redimere mihi videtur. Tali viro, non glorianti se Catonem esse, tam firmus in hoc terribili momento fuisse multum est. Hunc videns ad moriendum tam decretum, eo magis commotus sum quo timidior erat. Itaque cum ejus vitam studeo et ad ejus dubitationes et defectiones objurgandas adducor, de ejus morte cogito et, sicut Plutarcus eum tam bene depinxit, hunc video cum barba et capillis immundis et ore fesso, suum mentum in sinistra manu habentem, quod ei solitum erat (= gestus qui ei solitus erat), et oculos in interfectores defigentem, tunc severus esse non jam audeo.

Remarques. - Nous n'avons pas ici à proposer une traduction meilleure, ce qui serait facile, mais à dégager les caractères du travail du sujet observé (37). Travail assez différent d'allure de ceux des autres sujets examinés: Tol ébauche une traduction, puis s'attache à la retoucher, à l'améliorer, au cours de reprises qui, de fait, font disparaître bien des incertitudes, ce qui, finalement, donne quelque peu le change au correcteur. En effet, par une certaine habitude de la langue, ce qui est heureux, il opte plusieurs fois en définitive pour la meilleure tournure (ou la moins mauvaise), sans du reste bien justifier son choix ni par la grammaire ni par les exemples du dictionnaire latin-français: il repousse ainsi redemisse, et corrige redimens en redimere, mais sans démonstration rigoureuse de l'opportunité de ces retouches.

(36) Il aurait pu consulter son livre, il ne l'a pas fait, peut-être à cause de notre présence. Quoi qu'il en soit, l'évocation est inexacte: l'exemple est puer egregiae indolis ou egregia indole.

(37) Tol obtiendra, à la fin de l'année, le certificat d'études latines avec mention "assez bien".

Ceci dit, le caractère de son travail ressemble beaucoup à ce que nous avons déjà vu. La traduction s'appuie sur un français plus ou moins remanié sans lequel elle est inconsistante; ainsi, pour traduire le visage fatigué, Tol cherche un mot à mot tel que fatigué par son visage, sur lequel il calquerait du latin. Le plus frappant, c'est peut-être l'emploi de decretus au sens de résolu, déterminé, dont Tol ne semble pas soupçonner la double valeur, que nous lui expliquerons en corrigeant, active et passive (38); aussi sa phrase, ici, n'offre-t-elle aucun sens. Un autre indice de ce calque du latin sur le français, c'est la forme verbale commotus sum, au lieu de commoveor, pour je suis touché, faute où l'on croirait lire un débutant. Ce français, plus ou moins remanié, sur lequel s'appuie sa traduction, Tol le transpose en latin au moyen de règles; ce recours à la grammaire est ici particulièrement visible quand Tol emploie eo quo, et surtout pour le choix d'une construction du verbe gloriarī, à propos de laquelle il tente de concilier la règle d'accord de l'attribut et l'emploi de l'ablatif; qu'il s'en tire à peu près finalement ne change rien à la question, nous nous intéressons moins au résultat brut qu'au processus. Et il est amusant de voir le tâtonnement amener par des à peu près des corrections qui effacent le pire. Ces améliorations s'appuient sur un vague sentiment de la langue, indice d'un progrès très net dans sa possession; mais Tol ne pense pas d'emblée que les exemples classiques dont il dispose assureront la justesse de ce sentiment: sa traduction se différencie beaucoup par le résultat de celle des débutants qui juxtaposent des mots latins à des mots français, mais elle a commencé par n'être, elle aussi, qu'une juxtaposition naïve de mots, comme la leur. S'il se rend mieux compte des acceptions variées d'un mot (se piquer de, résoudre, familier), il n'en commet pas moins des impro-

(38) Un homme résolu à partir = qui a décidé de partir; un départ résolu = qui a été décidé. Quelques participes latins ont cette double valeur: juratus, potus, tacitus, quelquefois ignotus (Gautreau-Rosset, Grammaire latine, § 444, Editions de l'Ecole, Paris, 1953).

priétés plus ou moins graves dans le choix de son vocabulaire (indoles pour natura, studeo pour disco, qui serait encore impropre ici (39), os pour vultus...), ce qui va jusqu'à rendre son texte inintelligible (tam firmus in hoc terribili momento fuisse multum est, au lieu, par exemple, de id illi laudi dari potest quod in hoc discrimine tam constanti animo fuit). Son texte, en effet, n'exprime pas une pensée, mais adhère à une substructure française: quand ce latin est inintelligible, c'est cette substructure qui seule en donne la clé.

Citons à présent, pour clore cette série d'observations, le témoignage d'un professeur.

"Voici comment je m'y suis pris quand j'ai voulu acquérir un peu de style latin. Prenons un exemple: Xantus ne pouvait se résoudre à donner la liberté à Esope, encore qu'il la lui promît en diverses occasions. (La Fontaine, Vie d'Esope.) Je ne demande ce que serait cette phrase si je la trouvais dans un texte latin; et j'écris: Xantus... C'est le sujet du verbe principal; après lui, je mets la circonstancielle: bien qu'il promît à Esope en diverses occasions de lui donner la liberté, ou mieux: bien qu'à Esope la liberté lui devoir donner il promît... Après la concessive, je prévois tamen, et j'ajoute celle-ci être donnée ne pouvait consentir. Du même coup, j'ai prévu les règles à appliquer, et je traduis: Xantus, cum Aesopo libertatem se daturum saepius (ou non semel) promisisset, tamen eam dari nollebat."

Ce témoignage d'un professeur, qui ne prétendait pas à l'analyse subjective, mais conseillait une méthode pratique de thème à ses élèves, n'est pas unique. Le thème s'appuie alors sur un mot à mot ou canevas grammatical plus ou moins explicite fait de réminiscences classiques. Le résultat peut

(39) De son propre aveu, il a confondu avec doceo (notons cette confusion de trois termes disco-doceo-studeo). Sa grammaire contient studeo grammaticae et doceo pueros grammaticam, deux exemples qui se sont croisés dans sa mémoire.

être une construction réussie et faire bonne impression; il n'en est pas moins vrai que le thème n'est dans ces conditions qu'une transcription habile, un exercice grammatical, un jeu d'intellectuel, non un mode naturel d'expression. Nous ne voulons pas dire que les sujets faibles et les meilleurs, que l'étudiant avancé et encore le professeur opèrent exactement comme l'élève de Sixième; il y a évidemment une différence, mais, s'il y a progrès sensible dans les connaissances, il y a identité de nature dans le processus tant que le latin n'est pas devenu un mode naturel d'expression.

L'observation des élèves instruit et les descriptions sont éclairantes; mais elles ne fournissent pas une idée bien exacte de l'importance relative de chacune des conduites notées. Peut-on serrer la question de plus près par un relevé statistique qui porterait principalement, comme nous avons fait en étudiant l'acquisition du vocabulaire et celle des formes, sur les fautes, dont l'origine serait ainsi mise en lumière ? Un tel relevé n'est pas facile, certaines précisions sont malaisées à établir, et l'on peut craindre dans les appréciations une part d'arbitraire. Il faut le tenter cependant. Commençons par un exemple.

Voici, donné à quarante-cinq sujets (filles) de Troisième en composition à la suite d'une version (40), un thème dont nous avons minutieusement relevé toutes les fautes.

(40) Voici le texte de la version.

L'avantage d'avoir une femme acariâtre. - Xanthippe, Socratis philosophi uxor, morosa admodum fuisse fertur et jurgiosa, irarumque et molestiarum muliebrium per diem perque noctem scatebat. Has ejus intemperies in maritum Alcibiades demiratus interrogavit Socratem quaenam ratio esset cur mulierem tam acerbam domo non exigeret: "Quoniam, inquit Socrates, cum illam talem domi perpetior, insuesco et exerceor ut ceterorum quoque foris petulantiam et injuriam facilius feram." (Aulu-Gelle.)

Texte à traduire. - Aucun homme ne se montra plus patient aux injustices que Socrate: celui-ci pensait que les hommes ne sont pas méchants de leur propre volonté, mais ignorants du vrai bien, et qu'ils deviennent bons pourvu que nous leur montrions quelle chose est vraiment bonne. Il disait plaisamment à ses amis que par son épouse, qui était acariâtre, il avait été exercé à la patience.

Comment ces quarante-cinq sujets s'en sont-ils tirés ? C'est ce que nous allons voir sommairement en citant et en expliquant les fautes de syntaxe les plus fréquentes.

Nullus homo patientiorem injuriarum se praebuit quam Socrates. - Les fautes les plus courantes portent: a) sur la négation: on a 11 fois nullus... non, ce qui donne une affirmation renforcée ("il n'y a pas d'homme qui ne se soit montré plus patient..."); b) sur la construction de l'attribut: les uns omettent se, d'autres le mettent sans accorder l'attribut avec lui, mais nous tenons pour acceptable patientior fuit ou visus est; c) sur la formation du comparatif, manquée une fois sur trois; d) sur la construction du second terme de comparaison, manquée dix fois; e) sur le complément de l'adjectif enfin: un seul sujet a écrit injuriarum, en se corrigeant du reste, et nous montrerons aux élèves à la correction en classe qu'il était pourtant aisé de trouver au mot patiens, dans le dictionnaire latin-français laissé à leur disposition, un exemple de cette construction.

Ille existimabat homines non sua voluntate malos esse, sed ignaros veri boni... - Plusieurs sujets emploient viros au lieu de homines, impropriété qui donne un contresens; au lieu de l'ablatif sua voluntate, nous trouvons une fois sur trois le génitif, et la traduction du possessif leur est manquée dix-huit fois (dix fois une forme de is, une fois suorum, sept fois il n'est pas traduit); au lieu du génitif boni, nous trouvons vingt-cinq fois une autre forme, surtout bono (et, là encore, nous montrerons à la correction que les exemples du dictionnaire permettaient d'opter pour le cas exact).

... et bonos fieri dummodo iis ostenderemus quae res vere bona esset ou quid vere bonum esset. - Beaucoup ont voulu donner un sujet, eos, à l'infinitif fieri, ce qui n'est pas absolument incorrect, mais parfaitement inutile; quatre ont employé se. La construction de cette infinitive, et, moins souvent, de la précédente, a été manquée par quelques élèves; mais le désastre, c'est l'interrogation indirecte: aucun sujet ne l'a parfaitement réussie, on a seulement quelques quae res sit vere bona. La subordonnée dummodo ostenderemus est réussie par huit sujets seulement: le mot dummodo était fourni sans autre explication, douze ont traduit le verbe montrions par l'imparfait de l'indicatif, une quinzaine ont employé le subjonctif présent, sans observer ainsi la concordance des temps. Le pronom leur a été six fois traduit comme un possessif (eorum, et même suorum).

Amicis suis facete dicebat ab uxore sua, quae morosa erat (ou esset), se in patientia exercitum esse. - Notons dix fois l'absence de préposition devant le complément d'agent (et trois fois a devant une voyelle); le possessif est presque toujours le réfléchi, mais peut-on être assuré que c'est avec une conscience juste de sa valeur ? La relative pourrait être au subjonctif: en fait, aucun sujet n'a mis esset. Pour la complétive, une fois sur trois on trouve un mode personnel, indicatif ou subjonctif avec ou sans conjonction, au lieu de l'infinitif, et ceux qui ont employé l'infinitif ont oublié une fois sur deux d'exprimer son sujet; parmi ceux qui l'ont rendu par un pronom, ce pronom est quatre fois eum au lieu de se. La construction du complément était fournie: exercere in aliqua re; malgré cela, on trouve six fois le datif.

Voilà donc, pour quarante-cinq sujets de Troisième, les erreurs les plus caractéristiques d'un thème banal. C'est un exemple parmi bien d'autres, et nous allons tirer de l'ensemble d'observations de ce genre quelques conclusions générales.

Ce qui saute aux yeux tout d'abord, dès la première lecture du seul exemple qui précède, c'est la présence constante du français sous le latin qui prétend le traduire: parce qu'au mot négatif latin nullus correspondent deux mots français,

aucun... ne, la tentation est extrême d'ajouter non en latin; le cas des noms injuria, voluntas, bonum, patientia, est fréquemment déterminé par la présence de telle et telle préposition française; pour traduire quelle chose, presque tous les sujets emploient res, en juxtaposant le latin au français, au lieu d'interpréter le français dans un pronom neutre latin; le pronom personnel français leur est traduit par eorum comme s'il était un adjectif possessif: cela ne s'explique que par une double valeur du mot français; le relatif français est onze fois rendu par qui, au lieu de quae, avec uxor pour antécédent: c'est que le français, pour les formes du relatif simple qui ou que, ne marque pas la différence du genre; il en est de même pour la traduction de nous montrions, forme commune dans la conjugaison française au subjonctif présent et à l'indicatif imparfait, et nous trouvons même montra cinq fois traduit comme un futur. En tout cela, l'élève, en troisième encore, est enclin à s'attacher étroitement à la lettre du français, non à l'esprit du texte. Cette influence d'une infrastructure française peut expliquer, dans l'ensemble d'une quinzaine de thèmes que nous avons, comme l'exemple cité, étudiés dans les classes du premier cycle, 47,3 % des fautes de syntaxe relevées.

L'élève part donc du français, dont il subit l'influence; mais tout de même il traduit, c'est-à-dire qu'il impose à ce français apparent sous les mots latins un traitement grammatical, et, si ce traitement grammatical est conforme aux règles enseignées, l'épreuve sera, scolairement parlant, tenue pour réussie. Dans bien des cas, il y a échec; et la forme de l'échec est révélatrice: l'élève a voulu appliquer une règle, et l'a fait avec la maladresse d'un apprenti à qui l'on confie un instrument trop délicat à manier pour son expérience; il n'a pas usé d'un schème syntaxique familier, mais assemblé grossièrement les éléments d'un système dont la signification profonde lui échappe. De là de véritables incohérences: quatre fois quam rem est vere bona, c'est-à-dire l'absence d'accord dans un cas très simple, quatre fois quam rem vere bonam esse, c'est-à-dire un amalgame de l'infinitive et de l'interrogative indirecte; l'un de ces derniers

sujets, du reste, corrige quae rem vere bonam est, ce qui est plus significatif encore, et un autre, qui a écrit quam rem vere bonam est, corrige ut res vere bona sit, véritable tâtonnement entre les règles des complétives. C'est le même tâtonnement qui amène des sujets à traduire leur par suorum: ils hésitent entre le réfléchi et le génitif pluriel de is, et leur perplexité s'exprime dans cette forme qui associe des éléments disparates. De là des recherches de formes compliquées, comme dummodo ostensuri simus; de là l'omission du verbe, que le sujet consciencieux se réserve de mettre à la fin de la proposition: mais, arrivé à la fin de la proposition, il l'oublie (nous avons trouvé le nom omis dans une proportion de 0,44 %, le verbe dans une proportion de 1,23 %, c'est-à-dire près de trois fois plus forte sans tenir compte du fait que la phrase contient ordinairement plus de noms que de verbes). Les fautes qui manifestent ainsi une tentative maladroite dans les applications de règles peuvent représenter 47,9 % du total des fautes de syntaxe que nous avons étudiées.

Voilà donc les deux principaux types de fautes dans le thème latin élémentaire. Il en existe d'autres, dont, avant une étude approfondie du thème, nous étions enclin à exagérer l'importance. Nous aurions volontiers voulu trouver dans cet effort de transposition en latin une tentative d'expression, et dans l'apprentissage d'une nouvelle langue des étapes analogues à celles de l'acquisition du langage: les incorrections, dans ce cas, ressembleraient à celles du langage du petit enfant. Il faut bien en convenir: si cela existe, c'est ici insignifiant. Nous y reviendrons. Ce qui est un peu marqué cependant, ce sont des fautes où l'on retrouve l'effet de lois naturelles du langage: tendance à la régularisation et à la simplification, création de formes analogiques, emploi plus étendu des propositions, voilà qui peut expliquer par exemple dans le thème cité précédemment qua (9 fois) pour quae, nominatif féminin singulier, les barbarismes amicibus pour amicis, et facetiter pour facete, la construction patiens de injuriis ou adversus injurias, ignarus de vero bono: ce sont là des genres de fautes qu'un usager de la langue

pouvait faire, et il arrive que des constructions morphologiques ou syntaxiques de nos élèves appartiennent en fait au *bad latin*. Une telle explication des fautes de syntaxe n'a pu expliquer qu'un maximum de 4,7 % de celles que nous avons analysées.

L'influence d'un texte sous-jacent, d'une infrastructure, peut être mise en évidence d'une façon un peu piquante. Nous proposons à un même groupe d'élèves un texte de thème avec de minimes différences d'expression (place de quelques mots, emploi de synonymes...): on constate aisément à quel point ces différences transparaissent dans la traduction; et cela vaut sans doute d'être exposé avec quelque détail (40).

Voici, par exemple, un thème que nous avons proposé à quarante-deux sujets (filles) de Quatrième, dont le texte à traduire se présentait sous trois formes:

- texte A, en anglais, proposé à trois sujets dont l'un, Mary (12 ans 9 mois), anglais, est bilingue; les deux autres, Syb (15 ans 3 mois) et Lag (13 ans 11 mois), nés à Maurice, ne sont pas franchement bilingues: l'anglais est pour eux une langue familière, mais le français est la langue la plus usuelle, leur bilinguisme est préférentiel.

- textes F' et F'', en français, avec de très menues variantes de pure forme, que nous soulignons ici; les sujets, à la correction du devoir, ne remarqueront même pas qu'on leur avait soumis un texte différent. Les hasards de la répartition ont fait que 21 sujets ont eu à traduire le texte F' et 18 le texte F''.

(40) On verra que quelques différences de pure forme, de simple présentation même, presque imperceptibles, léger déplacement d'un mot, postposition d'un sujet, substitution d'une préposition à une autre sans altération du sens, transforment une épreuve. Voilà une observation pratique, importante à l'usage de ceux qui construisent des séries d'exercices gradués ou préparent des épreuves d'examen destinées à permettre d'apprécier le niveau d'un sujet ou d'un groupe d'élèves.

Texte à traduire A. - Hercules' first victory. - Hercules

and his brother Iphicles, some days old, used to sleep in a huge shield instead of a cradle. One night (+), two fiery-eyed snakes got into the room and crawled up to the shield where the babies were sleeping. Iphicles woke up and, afraid, began to howl; but Hercules, when he saw the snakes' two horrid heads, didn't hesitate seizing their necks with his little hands and squeezed so tightly that they were both strangled. When the parents saw what the baby had done, **they were** astonished (to find) how strong Hercules was and made up their mind that some day, when he grew up, he would be an extraordinary-valoured man.

(+) One night: 2 latin words.

Textes à traduire F. - Première victoire d'Hercule.

F'

Hercule et son frère Iphiclès, âgés de quelques jours, avaient coutume de dormir dans un énorme bouclier en guise de berceau. Une nuit (+), deux serpents aux yeux ardents pénétrèrent dans la chambre et rampèrent vers le bouclier où les enfants dormaient. Iphiclès s'éveilla, et, effrayé, se mit à crier; mais Hercule, lorsqu'il vit les deux horribles têtes des serpents, n'hésita pas à saisir leurs cous de ses petites mains, et serra si étroitement qu'ils furent tous deux étranglés. Quand les parents virent ce que l'enfant avait fait, ils s'étonnèrent (en découvrant) combien Hercule était fort et pressentirent qu'un jour, lorsqu'il aurait grandi, il serait un homme d'une valeur extraordinaire.

F''

Hercule et son frère Iphiclès, âgés de quelques jours, avaient coutume de dormir dans un bouclier énorme en guise de berceau. Une nuit (+), deux serpents aux yeux ardents pénétrèrent dans la chambre et rampèrent vers le bouclier où les enfants dormaient. Iphiclès s'éveilla, et, effrayé, se mit à crier; mais Hercule, lorsqu'il vit les deux têtes horribles des serpents, n'hésita pas à saisir leurs cous avec ses petites mains, et serra si étroitement que tous deux furent étranglés. Quand les parents virent ce qu'avait fait l'enfant, ils s'étonnèrent (en découvrant) combien Hercule était fort et pressentirent qu'un jour, lorsqu'il aurait grandi, il serait un homme d'une extraordinaire valeur.

(+) Une nuit: 2 mots latins.

Une première observation, très simple, peut porter sur l'ordre des mots.

Trois fois, entre les textes F' et F'', l'épithète d'un nom est antéposée dans l'un, postposée dans l'autre: dans un énorme bouclier, dans un bouclier énorme; horribles têtes, têtes horribles; d'une valeur extraordinaire, d'une extraordinaire valeur. Presque toujours l'élève, dans sa traduction, conserve à l'épithète latine la place de l'épithète française (41). Ce qu'on peut objecter, c'est évidemment qu'un élève de quatrième ne voit pas pourquoi il opterait pour une autre place de l'épithète en latin que celle qu'elle a dans le texte français (42).

Dans le texte F', on lit: ce que l'enfant avait fait; dans le texte F'', le sujet est postposé: ce qu'avait fait l'enfant. Ce sujet, pour les élèves qui traduisaient le texte F', est toujours antéposé en latin; sur les dix-huit qui traduisent le texte F'', dix (43) l'ont laissé postposé (dont quatre ont mis l'accusatif, ce dont nous parlerons plus loin).

Dans le texte A, on lit some days old: cette construction transparait-elle dans la traduction? Des trois sujets, l'un a écrit nati aliquot dies, un autre aliquot dies nati, le troisième avait mis nati nonnullos dies au brouillon, et a préféré nonnullos dies nati au propre. Mais les élèves qui traduisaient le texte F ont toutes la construction nati paucos dies.

(41) L'épithète anglaise, elle, précède toujours le nom: nous trouvons cette place conservée une fois sur deux.

(42) Il n'en est pas de même des expressions ils avaient coutume de dormir, il se mit à crier, il n'hésita pas à saisir: les sujets devaient préférer placer l'infinitif latin devant l'autre verbe, mais, pour ces 126 cas, nous ne trouvons que 2 fois cette construction, et cela est encore dû alors à un remaniement du brouillon.

(43) Douze même, si l'on compte deux sujets qui le laissaient postposé au brouillon et l'ont antéposé au propre.

Le texte comporte deux fois un complément de qualité, dont la forme, en anglais, est assez particulière: two fiery-eyed snakes, an extraordinary-valoured man. Mais les trois sujets qui traduisent le texte A font suivre chaque fois le nom latin du complément qualificatif (celui-ci composé du nom précédé deux fois, suivi quatre fois de l'épithète). On a l'impression que, pour ce tour, dont la traduction a été apprise à partir d'un exemple français, les élèves repensent le texte en français.

Dans le texte A, on a un exemple du cas possessif anglais: the snakes' two horrid heads. Les trois sujets ont cependant mis le génitif serpentium après le nom capita

Plus intéressante est sans doute la place donnée à l'attribut en latin dans la proposition interrogative indirecte: le texte A dit how strong Hercules was, et le texte F combien Hercule était fort. Deux des trois sujets qui traduisent sur le texte A ont écrit quam validus Hercules fuisset l'un et esset l'autre, et le troisième a mis quam Hercules esset validus au brouillon et validus esset au propre. Pour les sujets qui disposaient d'un des deux textes F, l'ordre tout simplement français des mots reparaît en latin dans les quatre cinquièmes des cas; deux seulement sur les trente-neuf ont rapproché validus de quam, en écrivant quam validus esset Hercules, et cela semble un arrangement des mots encore sous l'influence du français, qui dirait bien à la rigueur combien fort était Hercule, mais non combien fort Hercule était.

La conclusion, c'est que, lorsque le texte à traduire présente les mots dans un ordre familier à l'élève, cet ordre lui semble si naturel qu'il n'en conçoit pour ainsi dire pas d'autre; s'il remanie la phrase, ce qu'il fait parfois, c'est après coup, pour lui donner artificiellement un air latin. Les sujets "bilingues" semblent partagés. Tantôt l'ordre des mots français prime (expression de l'âge), tantôt l'ordre anglais (place de l'épithète); mais aucun des deux ne s'impose absolument; et, lorsqu'un tour est un peu exceptionnel, moins familier, ce tour est remanié en vue de la traduction

(place du complément du nom au cas possessif, place du complément descriptif). C'est que ces trois sujets apprennent le latin à partir du français: même Mary, qui est vraiment bilingue, et à qui travailler sur un texte anglais a paru chose aisée, recourt au français quand il s'agit de certaines tournures un peu particulières.

Passons aux formes grammaticales, et voyons l'influence sur la traduction en latin des menues variantes que nous avons soulignées entre les textes F' et F'', et des différences inévitables de forme entre les textes F et le texte A.

Il a suffi d'un déplacement de mots pour inciter les élèves à commettre une erreur de cas. Quand nous proposons de traduire tous deux furent étranglés et ce que l'enfant avait fait, nous ne trouvons que les nominatifs de ambo et de infans; si nous proposons ils furent tous deux étranglés (et il est évidemment regrettable que nous n'ayons pas proposé en outre ils furent étranglés tous deux) et ce qu'avait fait l'enfant, les accusatifs apparaissent, deux fois pour ambo (deux autres fois une forme d'ablatif), quatre fois pour infans.

Le choix de la préposition française qui introduit le complément de moyen, de ses petites mains ou avec ses petites mains, se remarque dans la traduction: la présence de la préposition de (44) a incité trois fois à employer le génitif (une quatrième semble amorcée, mais la correction est survenue aussitôt); la préposition avec a été cinq fois rendue par cum (45).

Entre les trois sujets qui disposent du texte A et les trente-neuf qui disposent d'un texte F, voici quelques points où les différences formelles des deux langues réapparaissent

(44) De même, pour traduire âgés de quelques jours, 6 sujets ont employé le génitif (6 l'ablatif, 27 l'accusatif).

(45) Les trois sujets qui traduisent le texte A ont employé l'ablatif sans rendre par cum la préposition with.

dans la traduction en latin. Les textes F disent que les enfants, âgés de quelques jours, avaient coutume de dormir, soit dans le texte A: some days old, et used to sleep. L'emploi, dans les textes F, de la préposition de a incité six sujets à écrire aliquot dierum, quatre sujets à écrire dormiendi, et l'emploi du verbe avoir, dans l'expression verbale avaient coutume, a fait naître six fois une forme de plus-que-parfait: aucune de ces fautes n'apparaît dans ce qu'ont écrit les trois sujets qui traduisent le texte A. De même la traduction de l'adverbe de quantité français si (= tellement) prête à difficulté, et nous trouverons douze fois tam et quatorze fois tantum, mais aussi trois fois si, au lieu de tam, dans la traduction; la forme so de l'adverbe anglais ne permet évidemment pas cette confusion: nous trouvons deux fois tam et une fois tantum.

La traduction du complément de qualité prête à une comparaison d'autant plus nette que le tour anglais est identique les deux fois, tandis que la préposition française est à une première fois (deux serpents aux yeux ardents), et de la seconde (un homme d'une valeur extraordinaire). A partir du texte A, les sujets semblent employer indifféremment le génitif ou l'ablatif (46). A partir des textes F, les élèves optent 25 fois pour le datif-ablatif oculis ardentibus (47) contre 4 fois pour le génitif, 24 fois pour le génitif mirabilis virtutis contre 10 fois pour l'ablatif: ce renversement est significatif du rôle de la préposition française, alors que le tour anglais ne comporte pas de préposition, ce qui laisse les trois sujets opter indifféremment pour un des deux cas.

La langue anglaise possède le genre neutre, presque inexistant en français. A partir du texte A, l'expression complexe two horrid heads est toujours traduite par une expression au

(46) Le choix du cas latin n'est pas indifférent; mais il importe peu ici.

(47) Nous disons datif-ablatif par souci d'objectivité: c'est l'ablatif pluriel en principe.

neutre; à partir des textes F, les fautes de ce genre pour un ou plusieurs mots de la traduction de deux têtes horribles apparaissent treize fois. Contre-épreuve: le participe latin serpens, employé comme nom, est féminin; son emploi entraîne une série d'erreurs d'accord, puisque ce genre, quoiqu'il soit indiqué, est inattendu pour tous les sujets, à propos des formes duae, ingressae, earum, ambae, suffocatae. Dans les traductions à partir du texte A et dans les traductions à partir des textes F, nous trouvons la même proportion de fautes d'accord, à peu près deux fois sur trois.

Si intéressante que soit une telle comparaison, reconnaissons une chose; il n'y a pas là deux groupes équivalents; les trois sujets qui traduisaient le texte A sont sensiblement supérieurs à la moyenne. Mais, justement, quand ils rencontrent une difficulté propre à la forme du texte A, le fait est intéressant : Mary, qui est seule proprement bilingue, avec une préférence pour la langue anglaise, éprouve une réelle difficulté à traduire en latin le prétérit anglais, ce qui est caractéristique: elle a employé maintes fois l'imparfait latin là où l'imparfait convenait mieux (ingrediebantur, irrepebant, dubitabat, admirabantur); et, pour traduire he didn't hesitate seizing, elle a écrit non dubitabat ad corripendum, construction sans équivalent parmi les 39 sujets qui traduisaient à partir des textes F (48). Par ailleurs, quand il s'est agi de traduire what the baby had done ou ce que l'enfant avait fait, point sur lequel le texte A et les textes F présentent une difficulté équivalente, nous trouvons que nos sujets, aussi bien à partir d'un texte que d'un autre, offrent des traductions variées de mêmes types, soit une relative, soit une interrogative indirecte, avec des erreurs analogues pour le choix du mode et du temps du verbe.

Toutes ces observations de détail montrent bien que l'enseignement du latin ne peut faire abstraction de la langue maternelle du sujet: le sujet qui possède un parler ne peut en pratiquer un second sans référence au premier. Le texte

(48) L'un de ceux-ci, pour traduire il n'hésita pas à saisir, a employé le supin correptu.

en langue maternelle constitue pour le thème une infrastructure qui reparaît partout. La traduction adhère au texte sous-jacent dont elle ne se libère que péniblement, et peut-être jamais complètement. Cela, sans que nous l'ayons prévu, n'est pas sans rapport avec ce que nous constatons dans le premier chapitre de cette étude; l'élève a beau savoir que la syntaxe de sa langue maternelle n'est pas la seule bonne, ses habitudes d'expression le tyrannisent. Le bilinguisme éventuel de certains sujets ne nous semble guère changer les conditions dans lesquelles est élaboré le thème latin: on perçoit l'influence tantôt d'une infrastructure, tantôt d'une autre. Les sujets que nous observons apprennent d'ailleurs le latin à partir du français: l'anglais du texte n'est pas sans exercer une influence sur leur traduction, mais il leur arrive, surtout à Syb et à Lag, de faire le détour par le français pour traduire en latin. Tout cela montre bien, en somme, que le thème, de longtemps, ne consiste pas à penser dans la langue étrangère ce dont conscience a été prise dans la langue maternelle; mais c'est une tentative de transposition, de reconstruction sur cette infrastructure dont la forme est tyrannique.

On croit lutter contre la tyrannie de cette infrastructure par le "thème d'imitation": un texte expliqué, une version faite, on propose un thème dont le vocabulaire et les tours reproduiront en partie ceux de cette version ou de ce texte. On voit déjà par là qu'un thème d'imitation proposé à la suite d'une version n'est pas nécessairement un thème sur le même sujet que cette version, et qu'un thème sur le même sujet n'est pas nécessairement non plus un vrai thème d'imitation. Mais, les conditions du thème d'imitation réunies, l'élève imitera-t-il ? Il n'en fera rien, à moins qu'on ne le lui impose. S'il dispose en particulier d'un lexique, c'est à ce lexique qu'il recourra au lieu d'emprunter mots et tours au texte qu'on l'invite à imiter. Mettons donc nos élèves dans les conditions strictes du thème d'imitation, et observons-les (49).

(49) Nous avons cité un peu plus haut, p. 748-752, un thème d'imitation d'un sujet de Cinquième sur une fable de Phèdre.

Voici une classe de quarante-quatre sujets (filles) de Seconde. Après explication en classe du fameux portrait d'Hannibal, par Tite-Live (XXI, iv), le thème suivant est proposé, qui sera fait sous surveillance, sans lexique français-latin, sans autre recours pour le vocabulaire qu'un "Carnet de mots latins usuels" (50) et le texte latin à imiter.

Texte à traduire. - Hannibal. - Hannibal, dès qu'il arriva au camp, se concilia en peu de temps la **faveur** de tous. Il obéissait si exactement (diligens) qu'il était cher au général, il commandait de telle manière que les soldats avaient confiance en lui; il était toujours **prêt** là où il fallait agir avec courage et décision. C'est ainsi qu'en trois années, pendant lesquelles il servit sous l'autorité d'Hasdrubal, il fit preuve (praestare) des qualités par lesquelles il était destiné à devenir (= être) un grand capitaine.

Dans les traductions, nous voyons en effet d'abord apparaître des reproductions du texte de Tite-Live.

Ainsi, pour traduire dès qu'il arriva, 19 sujets emploient l'expression primo statim adventu; pour traduire il fallait agir, 26 sujets emploient agendum esset (avec le même subjonctif de répétition) et 12 sujets agendum erat; etc.

Mais on voit qu'il s'agit là moins d'imitation avec adaptation que de simple reproduction: bien imiter est difficile. Dès qu'une adaptation est nécessaire, l'échec est fréquent.

Pour traduire se concilia en peu de temps la faveur de tous, les élèves disposent des tournures suivantes dans Tite-Live: omnem exercitum in se convertit, et brevi effecit ut pater in se minimum momentum ad favorem conciliandum esset. Dans près d'un cas sur deux, nous trouvons

(50) Nos Mots latins usuels (Les Editions de l'Ecole, Paris, 1962) sont à la fois un recueil de mots et un cadre que l'élève est invité à remplir au fur et à mesure de ses lectures.

des ~~assemblages~~ comme celui-ci: ad favorem omnium sibi (ou in se) conciliavit, c'est-à-dire que l'élève fait entrer dans sa phrase des éléments bruts du texte. C'est au point que, pour traduire il était cher au général, 7 sujets emploient le comparatif pris dans le texte, au lieu du positif carus; et que le dernier mot, capitaine, attribut dans le thème, est rendu par le datif duci par 8 sujets (un neuvième s'est corrigé), par emprunt brut au texte (nulla re quae agenda videndaque magno futuro duci esset praetermissa).

Ces constatations ne nous feront pas mépriser le thème d'imitation; elles nous mettront seulement en garde: il ne suffit pas d'intituler un exercice "thème d'imitation" pour qu'il en soit un, et les élèves, même placés dans les conditions qui imposent l'emprunt à un texte, ne savent pas bien pratiquer l'imitation souple et intelligente qui adapte les éléments empruntés aux nouvelles situations.

Par ailleurs, dans ce même thème, l'intrastructure du français est très apparente. On trouve ainsi: se conciliavit (4 fois); la consécutive à l'indicatif (2 fois l'une et 6 fois l'autre); si... que rendu par tam... quam (1 fois) et même par quamvis (1 fois); la locution verbale avoir confiance (soit confidere) traduite 7 fois comme un temps composé, comme si avoir était un auxiliaire; pour traduire avoir confiance en lui, 8 sujets emploient la préposition in devant le pronom complément au lieu du simple datif; pour traduire en trois années pendant lesquelles, 13 sujets traduisent l'antécédent par triennio, ce qui est correct, mais mettent le relatif au pluriel comme en français.

Il est curieux de chercher, pour faire la comparaison, les fautes qui pourraient être celles d'un écolier latin: soit oboedibat (1 fois) pour oboediebat, parabat (3 fois) et pareabat (1 fois) pour parebat, tantum (5 fois) pour tam, diligente (3 fois) pour diligenter, surtout praestavit (19 fois) pour praestitit... On a l'impression

qu'elles sont relativement peu nombreuses: la difficulté des élèves est moins de s'exprimer en latin que de se dégager du français.

II. NATURE DU THEME.

Dans ces conditions, qu'est-ce que le thème latin de nos écoliers ?

C'est d'abord une opération différente par son essence même de celle de la version. La version, ou du moins la découverte du sens en version, relève d'une démarche naturelle de l'intelligence; elle se rapproche sensiblement de l'aperception d'une phrase entendue ou lue dans la langue maternelle, elle procède du besoin d'interprétation de nos perceptions comme signes du réel. Quand on fait un thème, on possède déjà, ou l'on croit déjà posséder la signification du texte fourni dans la langue maternelle familière; tout au plus doit-on serrer de plus près ce sens pour ne pas trahir le texte, pour trouver les expressions étrangères les plus adéquates, et cette exigence n'est pas sans valeur, mais le travail tenu pour essentiel consiste à rendre ce sens, déjà perçu, dans une langue moins bien connue, moins bien maîtrisée, acquise d'ordinaire par des moyens scolaires. Bref, il n'y a là ni découverte de la pensée d'autrui à travers les obscurités d'un signifiant, comme dans la version, ni tentative d'expression d'une pensée personnelle sous l'empire d'un besoin, comme c'est le cas quand on se trouve occasionnellement à l'étranger ou lorsqu'on s'efforce de dégager d'obscurités par l'élocution même ce qu'on sent en soi obscurément. Le thème, à l'école, est ainsi une tâche parfaitement gratuite, puisque le sujet n'obéit pas à une nécessité biologique, et artificielle, puisque la tâche ne répond pas à un appétit naturel de l'esprit. Il n'est plus, selon les sujets, qu'une inutile corvée ou un simple jeu, ou encore, dans les meilleures conditions, qu'une oeuvre d'art qui porte en soi sa fin.

On pourrait, on voudrait au moins concevoir le thème latin comme la transposition dans une langue étrangère, c'est-à-dire dans un "système d'habitudes propres à une communauté" (51) différente de la nôtre, et intelligible pour cette communauté, d'une pensée perçue dans la langue maternelle. L'opération se décomposerait alors un peu sommairement en trois parties (52): perception critique du sens d'un texte donné, sentiment de ce que pourrait être ce texte en latin, élaboration d'une expression latine à partir de schèmes syntaxiques dans lesquels entrent en réagissant au besoin sur le détail de ces schèmes le vocabulaire choisi. C'est là, semble-t-il en effet, le mode de travail auquel aboutit le latiniste averti.

Mais l'écolier procède bien différemment. S'il perçoit globalement le sens du texte français, il en critique fort peu la portée et les nuances; il y voit surtout des mots, et l'analyse qu'il fait est un étiquetage plutôt que la démonstration d'une prise de conscience exacte des relations; elle s'arrête souvent à la forme accidentelle des constructions. Ensuite il ne procède pas vraiment par utilisation de schèmes syntaxiques propres à la langue latine, mais par juxtaposition de deux vocabulaires, juxtaposition maladroite qui suppose, par un inconscient postulat, qu'à chaque mot français correspond un mot latin de valeur expressive équivalente (53); l'absence d'article en latin, par exemple, est d'abord sentie comme un trou dans la trame de la phrase latine, point comme une manière propre au latin de penser le terme nominal, et l'une des

(51) C'est ainsi que H. Delacroix, dans Le langage et la pensée (Alcan, Paris, 1924), p. 584, définit une langue.

(52) Ce thème idéal serait très proche de l'élaboration tout simplement de la phrase dans le langage familier: voir H. Delacroix, Le langage et la pensée (Alcan, Paris, 1924), notamment p. 391-410.

(53) On a vu qu'un élève ne pense pas d'emblée à dormire pour traduire "être endormi", ni à solere pour traduire "avoir l'habitude", etc.

choses les plus difficiles à faire admettre, c'est alors que l'article français, dans certains cas, se rend en latin par un mot, que un jour, ~~ou~~ une nuit ne se traduisent pas par die ou nocte tout simplement, mais par quodam die et quadam nocte, que le démonstratif is peut correspondre à nos articles définis ou indéfinis (54).

L'écolier, prenant donc les mots un à un (55), effectue une trasposition de chacun d'eux considéré isolément au moyen d'une analyse et de procédés grammaticaux dont la portée et le sens profond lui échappent le plus souvent; il néglige à peu près toujours un arrangement latin des mots, et, disons-le avec regret, rares sont les professeurs qui incitent continuellement les élèves à le faire dès la Sixième, ce qui leur donnerait pourtant un meilleur sens du latin pour la version même. Resterait à vérifier ce que signifie le texte latin obtenu ainsi: se relire, c'est retraduire ce qu'on a mis; on peut dire qu'à de très rares exceptions près cela ne se fait jamais dans les classes élémentaires: le thème est un assemblage verbal sans effet pratique.

Mais, si tel est bien, à première vue, le mode de travail des élèves, cette description comporte des nuances, et nous pourrions même distinguer trois niveaux du thème dans cet effort du sujet pour se libérer des infrastructures de la langue maternelle: du parallélisme presque absolu du latin du thème au français qu'il traduit, on passe à un remaniement

(54) Exemples (dans Gautreau-Rosset, Grammaire latine, Editions de l'Ecole, Paris, 1963, § 387): Multitudo eum locum petit quo navis appulsa est, la foule gagna le point où le navire avait abordé. Ea liberalitate utamur quae prosit amicis, usons d'une générosité qui serve nos amis.

(55) Voici un exemple. Nous faisons manier en Sixième les formes, nouvelles, de la seconde déclinaison: "Pourquoi crains-tu le loup?" L'élève répond: "Cur... times... et lup...um." L'emploi du mot français et, pour introduire le dernier terme d'une énumération, est en pareille circonstance fréquent et caractéristique.

conscient et laborieux des schèmes de la langue maternelle; et l'on aboutit, ou devrait aboutir, à une confrontation des schèmes des deux langues par une possession égale des uns et des autres.

L'élève possède une langue maternelle, c'est-à-dire, pour la syntaxe, un système de schèmes, des structures dans lesquelles il coule naturellement sa pensée en y projetant les mots d'un vocabulaire; l'évocation de la structure est préexistante à celle des mots, et la preuve en est que le mot peut manquer au cours de l'élocution. Ces structures pourraient être autres: l'enfant bilingue use de plusieurs systèmes sans même s'en rendre compte (56), et l'enfant qui commence à parler en français seulement use couramment de constructions étrangères au français, qu'il élimine peu à peu en conformant son langage à celui de la communauté sociale dont il fait partie, comme il élimine des virtualités phonétiques dont il ne trouve pas l'emploi dans le parler du milieu ambiant. Le voilà donc, au seuil de dix ans, en possession d'un système de schèmes syntaxiques privilégié du fait de son antériorité en regard duquel, comme nous l'avons vu, tout autre lui paraîtra "pas joli" ou fautif: possédant un langage qui suffit à ses besoins, l'enfant confère aux structures de ce langage une valeur absolue en confondant inconsciemment efficacité et vérité.

Aussi, pour le thème latin, tâche totalement étrangère à la vie pratique, dépourvue d'autre sanction sociale qu'une bonne ou mauvaise note, simple transposition, simple travestissement du texte français, l'élève ne songe pas à proprement parler à s'exprimer dans une autre langue. Il conserve d'autant plus fidèlement les schèmes de la langue maternelle qu'il n'a même pas

(56) J. Ronjat, dans Le développement du langage parlé observé chez un enfant bilingue, Champion, Paris, 1913, voit chez le petit Louis, qui entend et parle l'allemand et le français, certains emprunts d'une langue à l'autre qui se raréfient et disparaissent. Certains des emprunts cités peuvent n'en être pas; par exemple la construction pantoufles mettre: nous avons observé bien des fois chez l'enfant qui commence à parler seulement le français ce même arrangement des mots.

tout à fait conscience de leur existence: dans une langue étrangère, en effet, ce qui frappe d'abord quiconque, ce ne sont pas les structures, c'est l'emploi d'un vocabulaire différent: d'autres noms donnés aux choses. Ces mots nouveaux, le débutant les plaque sur le schème familier; tout au plus leur donne-t-il les formes de la morphologie nouvelle, et encore avons-nous vu plusieurs fois le débutant mettre un s à un nom latin pour passer d'un cas du singulier au même cas du pluriel, transformer par exemple le datif singulier lupo en lupos en guise de datif pluriel.

Nous demandons à Buc (F, 10 ans 7 mois, Sixième), en thème, le datif-ablatif pluriel de agnus, elle propose agnos, et, deux jours plus tard, le vocatif pluriel de peregrinus, elle propose peregrines. Jac (F, 11 ans 2 mois, Sixième), pour traduire la phrase: Les matelots luttent avec les pirates, dit cum piratas; elle a, de son propre aveu, pensé la forme au singulier, cum pirata, puis voulu la mettre au pluriel; et, un an plus tard, pour traduire: Pourquoi, esclaves, n'apportez-vous pas rapidement des lampes ? elle crée un vocatif pluriel serves.

En Sixième, pour la première classe de janvier, la phrase suivante est au tableau: Opto ut hoc anno beati sitis. Comment dirait-on: Je souhaite que cette année vous ne soyez pas malheureux ? Dri (G, 11 ans 9 mois) propose: Opto ne hoc anno sitis miseris... Il se reprend: miseri. Pourquoi miseris d'abord ? Il explique avoir voulu mettre une forme du pluriel.

Sav (G, 12 ans 8 mois, Sixième) traduit la phrase: Nous avons le plus fidèle des chiens. Pour le complément du superlatif, il écrit ex cane. "Les chiens ?" disons-nous pour attirer son attention sur le nombre. Aussitôt il ajoute un s à cane, qui devient canes. "Quel cas ?" demandons-nous. Il corrige aussitôt canes en canibus. On voit que son premier geste, automatique, était de former le pluriel par la simple addition d'un s.

Voici la réciproque. La phrase suivante, en Sixième, est mise au tableau: Spero pueros monitos esse. Nous demandons comment on dira: J'espère que l'enfant sera averti

Osw (G, 11 ans 11 mois) commence: Spero puero... Ce n'est pas ignorance, mais c'est la fin de la classe, l'attention faiblit, et, machinalement, il forme le singulier de pueros en supprimant l' s final.

Entre les mots du thème, point, ou presque, de relation de sens ni de véritables accords contraignants. Si le thème du débutant est présenté en des colonnes, avec une analyse intermédiaire destinée à justifier la forme des mots latins, il arrive que cette analyse ne soit qu'un intermédiaire fictif: bien des fois nous avons relevé l'indication du cas à employer après une préposition, avec, en face, le nom latin à un cas différent, soit inattention, soit influence de certains voisinages, soit même tout simplement que l'élève n'ait pas compris que, puisqu'il annonçait ce cas, c'était cette forme qu'il fallait mettre à la ligne suivante. Le fait s'observe surtout en Sixième, puisque c'est à ce niveau qu'on exige, quand on croit devoir le faire, une analyse écrite, réduite à l'essentiel, du texte à traduire.

Dans un premier thème donné à 34 élèves de Sixième, après des exercices similaires en classe, on trouve, par exemple, ceci: La fourmi se hâte de remonter sur la rive. Des sujets écrivent: "prép., acc.", et mettent in ripa en face, ou inversement "prép., abl.", et mettent in ripam. Ce n'est pas que l'élève opte au hasard, sinon le nombre des fautes devrait être triple; on distingue bien une intention de mettre le cas annoncé, malgré des défaillances qui manifestent dès le début la difficulté d'établir une cohérence entre l'analyse et la traduction.

Tout au cours de la Sixième, on peut relever des faits analogues, même chez d'excellents élèves.

Dans un thème donné en Sixième: Il leva les mains vers le ciel. Hur (G, 11 ans 11 mois) et Bour (G, 12 ans) écrivent en face de vers l'indication "prép., acc.", et la traduction ad caelo. Plus loin il y a pourvu qu'il vienne dans ces filets, et Bour écrit encore "prép., acc.", et in his retibus.

Dans un thème donné en Sixième, on trouve l'expression à l'approche de la nuit, avec l'indication d'employer la préposition sub suivie en ce sens de l'accusatif. Sur dix sujets à qui nous avons demandé la traduction avec l'analyse écrite, cinq ont mis ceci:

<u>à l'approche de</u>	prép., acc.	<u>sub</u>
<u>la nuit</u>	c. du nom	<u>noctis</u>

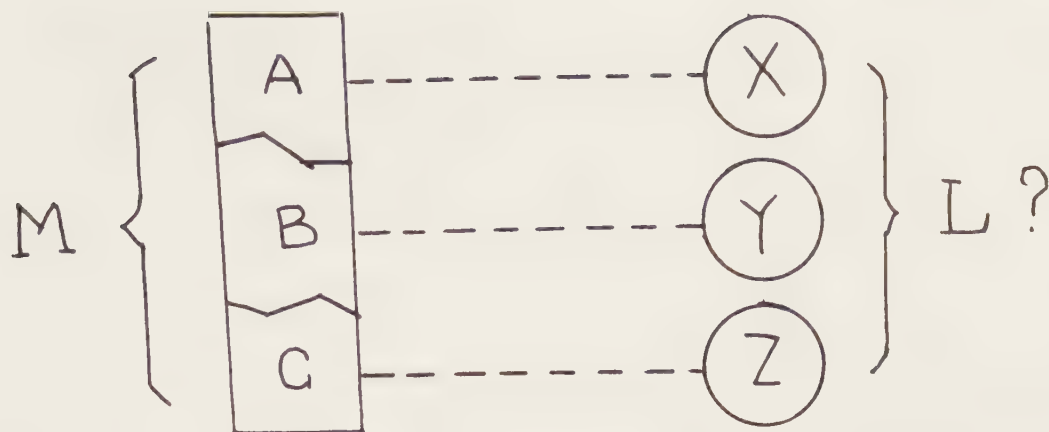
Dans un thème d'admission en Cinquième: Titus... dit à ceux qui soupaient avec lui... Len (G, 11 ans 10 mois) écrit:

<u>avec</u>	prép. + abl.	<u>cum</u>
<u>lui</u>	compl. direct	<u>ipsum</u>

En Cinquième encore, dans un premier thème donné, à l'occasion duquel nous voulions vérifier la possession de quelques points d'analyse, nous trouvons ceci, par exemple, de Ler (F, 13 ans 8 mois):

<u>avec</u>	prép., abl.	<u>cum</u>
<u>une grande</u>	épith.	<u>magnam</u>
<u>bienveillance</u>	compl. de man.	<u>comitatem</u>

Cette conduite montre que la cohérence dans les différentes opérations du thème ne s'établit pas d'emblée; il y faut un effort d'attention toujours prêt à fléchir. Aussi, quelle que soit la disposition graphique prescrite, le travail de l'élève peut être schématisé ainsi: une phrase française est composée des mots A B C..., étroitement associés par des accords dans une structure si familière qu'elle paraît au sujet naturelle et nécessaire, et qui constitue un schème M fortement articulé; à chacun de ces mots, l'élève lie un mot latin, d'où la traduction X + Y + Z...: ce groupement de mots latins peut constituer une phrase correcte et faire illusion, mais, en réalité, il n'existe pas de schème syntaxique L de cette phrase, elle est faite d'éléments juxtaposés, plus ou moins exactement accordés entre eux, principalement liés chacun à l'élément correspondant du schème M. Si le schème M, de la langue maternelle, est à peu près semblable au schème L, de la langue latine, tout va bien apparemment: les termes X, Y, Z, etc., semblent correctement articulés les uns sur les autres, et donnent



Phrase dans la langue maternelle et pseudo-phrase
de sa traduction en latin.

l'impression de constituer une véritable phrase. Mais ce n'est qu'une pseudo-phrase, car une vraie phrase suppose l'existence d'un schème syntaxique préalable dans lequel les mots sont coulés et soudés; ici on n'a que des mots latins non ou mal liés entre eux en regard de mots français.

Ce qui prouve bien qu'il en est ainsi, c'est la fréquence des fautes dans lesquelles le mot latin reflète un aspect du mot français correspondant au lieu d'être en rapport avec son contexte latin. Nous l'avons vu à propos notamment de l'application des règles d'accord et de la proposition infinitive; et cela se présente à tous les niveaux, comme nous en avons donné des exemples. Voici encore des cas, parmi une foule d'autres, où il en est bien ainsi en d'autres circonstances.

Dans un exercice écrit, nous faisons, en sixième, analyser vingt mots du poème de Théophile Gautier, Premier sourire du printemps (Amours et Camées), et nous demandons le cas auquel se mettrait chacun d'eux en latin, et, éventuellement, la préposition dont le cas serait précédé. Il s'y trouve de nombreux compléments de lieu, en particulier jardin, prés, bois, dans les vers suivants:

Lui, descend au jardin désert...
Il sème aux prés les perceneigas
Et les violettes aux bois.

Vill (G, 11 ans 7 mois) indique exactement la fonction

des complément^a de lieu, mais il n'indique pas ici la préposition à employer, alors qu'il le fait ailleurs. Comme nous nous étonnons, il nous explique qu'il ne faut pas ici de préposition: ce ~~sont~~ bien des compléments de lieu, mais il y a au(x) en français; et il ouvre de grands yeux quand nous lui expliquons que c'est la fonction, non le tour français, qui impose l'emploi ou non d'une préposition latine. On voit le conflit: d'une part une habitude acquise de l'analyse des fonctions et le choix d'un cas latin d'après cette fonction; d'autre part une croyance spontanée à la dépendance du latin soumis au français pour le choix des constructions. La solution est un système composite: choix du cas d'après l'analyse, emploi d'une préposition d'après la structure française.

Dans un thème: ... les branches des arbres dont l'ombre nous sera douce. Lap (G, 12 ans 2 mois, Sixième) traduit: ... ramos arboris quarum umbra nobis erit dulcis. Il a, par erreur, mis arboris au singulier; il n'en met pas moins quarum au féminin pluriel.

Dans un thème donné en Sixième: Les semences ont été répandues dans les champs. Lot (G, 12 ans 6 mois) a écrit: Semines sparsa erant. Il ne voit pas pourquoi la forme semines ne convient pas. "Et pourquoi sparsa ? lui demandons-nous alors. - Parce que c'est neutre, semen." Il a vu le genre pour l'accord du participe, non pour le sujet avec lequel s'accorde ce participe. Sur 18 sujets qui ont fait ce thème, deux autres ont ~~commis~~ la même faute que Lot, et trois ont écrit sparsae, dont deux avec la forme semina comme sujet.

Un thème donné en Sixième commence ainsi: Un berger, comme il avait perdu de nombreuses brebis de son troupeau, pensa que des loups étaient dans le bois voisin et les avaient enlevées. Il y a là deux propositions subordonnées complétives, coordonnées, à mettre également à l'infinitif en latin: il semble que l'adoption du mode requis pour l'une imposera pour l'autre l'adoption ~~de~~ ce même mode automatiquement. Or, sur 26 sujets, dix n'ont vu le

mode à employer dans aucun des deux cas; douze ont mis l'infinitif la première fois, l'indicatif la seconde; quatre seulement ont employé l'infinitif les deux fois, dont un au moins après une correction visible, qu'il justifie fort bien à notre demande, du second verbe. Donc, près d'une fois sur deux, la traduction n'est pas cohérente.

Dans un thème donné en Cinquième: D'autres pensent que les poèmes homériques ont été composés par plusieurs poètes, non par un seul. Gen (F, 12 ans 5 mois) traduit: Alii putant carmina Homerica compositos sunt... Les mots alii putant ne posent pas de problème, ils se calquent sur le français; l'infinitive est bien vue, mais la forme compositos sunt est un amalgame composite: le français impose au participe son genre, à l'auxiliaire son mode; mais le cas du participe est celui que réclame la règle latine.

A un élève de troisième, lors d'un examen, nous demandons de traduire: On dit que des Troyens fondèrent la ville d'Albe. Il propose: Dicuntur Trojanos condere (pour condidisse) urbem Albam. C'est-à-dire qu'il fait un amalgame de trois constructions possibles: dicunt Trojanos, dicuntur Trojanos, dicuntur Trojani urbem Albam condidisse.

Ce dernier exemple n'est-il pas frappant ? Quand nous obtenons d'un élève qu'il exprime dans sa langue maternelle une même pensée au moyen d'une autre construction, sa nouvelle phrase constitue un tout, et les mots se projettent dans cette nouvelle structure dont ils épousent les exigences instantanément: c'est là posséder une langue, et il arrive que le sujet constate avec surprise la forme que prennent les mots (57). Ici, au con-

(57) C'est ainsi qu'un élève, en Sixième même, vérifie, dans le doute, qu'un verbe français est au subjonctif, qu'un participe passé doit être accordé. Ex.: Je crains que tu ne tombes; en lui faisant remplacer tomber par faire une chute, on l'amène à dire: je crains que tu ne fasses une chute, cela sans l'évocation d'aucune règle de grammaire, sans aucune considération sur la valeur du mode. J'espère voir aboutir

traire, nous voyons une pseudo-phrase, où se juxtaposent fréquemment des fragments aucunement ou imparfaitement adaptés les uns aux autres, parce que le schème syntaxique qui les tiendrait organisés n'existe pas. Le thème ressemble à une construction faite à l'image d'un édifice voisin: notre apprenti latiniste est un ouvrier qui trouve à sa disposition des matériaux, mais le plan lui manque, ou du moins il le lit mal; alors, puisqu'il s'agit de réaliser quelque chose d'équivalent à la construction d'à côté, il regarde à tout moment celle-ci en quittant des yeux le plan qu'il devrait suivre; et le bâtiment s'élève, fait de nouveaux matériaux dont l'agencement reproduit un peu partout et gauchement certains aspects de l'édifice voisin. Ce caractère de juxtaposition du thème latin apparaît bien dans la traduction des formes verbales, dans l'interprétation de la préposition française servilement rendue par un cas latin ou une préposition latine, dans les accords, dans la transposition d'expressions incomplètement adaptées aux exigences de la nouvelle structure, et jusque dans l'orthographe des mots. Les exemples sont innombrables; efforçons-nous de limiter nos citations à des cas caractéristiques.

Formes verbales. - a) Certaines fautes de traduction tiennent à l'homonymie des formes dans la conjugaison française. Dans un thème donné à 261 sujets, garçons et filles, de la Sixième à la Troisième, avec de menues différences, l'élève devait traduire: Ne souhaites-tu pas que nous vendions... De la Sixième à la Troisième, en proportions décroissantes de 1 sur 3 à 1 sur 20, nous trouvons la forme vendions traduite par l'indicatif imparfait vendebamus. De telles erreurs vont jusqu'au calembour grossier: L'alouette, dit un thème de

bientôt les projets que tu as retenus; l'élève, s'il appartient du moins à un milieu où l'on parle correctement, s'assurera de l'accord du participe passé en substituant, par exemple, affaires à projets, et entreprendre à retenir, en disant: j'espère voir aboutir bientôt les affaires que tu as entreprises.

Sixième, vit dans un pré une brebis... Plusieurs élèves traduisent vit par vivit, comme s'il s'agissait du verbe vivre.

b) Dans la tournure interrogative, le français fait couramment passer le pronom personnel sujet après le verbe. Souvent l'élève, ne **voyant** pas de pronom devant la forme verbale, traduit celle-ci comme un impératif. Ex.: Pourquoi permets-tu, rendu par cur sine tu, et crains-tu par time, en Cinquième; ne voyez-vous pas rendu par non videte, et songes-tu par cogita, en Quatrième; dis-tu, formant incise, rendu par dic tu, en Troisième; etc.

En Quatrième, à la suite de la traduction d'une épigramme de Martial (IX, 68), un thème d'imitation commence ainsi: Maître d'école, quand donc cesseras-tu de tonner ? Un élève traduit: Magister scholae, postquam tonandi igitur desinito ? On voit tout à la fois l'interrogatif français quand (= à quel moment) traduit comme la conjonction de subordination quand (= lorsque), la préposition française explétive de incitant à l'emploi du gérondif tonandi, la forme verbale française interrogative à l'indicatif futur non précédée du pronom sujet rendue par un impératif futur.

c) La traduction de l'auxiliaire français prête à une foule d'erreurs. Tendance d'abord à traduire la forme verbale française composée par le même nombre de mots latins: par exemple tu seras conduit traduit par ductus eras (avec un besoin d'associer les formes, ici seras et eras, jusqu'à la rime). Pour traduire cette phrase: il avait, en vue de régner, commis de grands crimes, le premier geste d'un sujet de Troisième était d'écrire: habebat regnandi causa..., puis, tout de même, il rature le premier mot, et achève commiserat magna scelera. Confusion ensuite des voix à propos de l'emploi propre au français de l'auxiliaire être à la voix active pour certains verbes (je suis arrivé...). Enfin, dans des locutions telles que avoir peur, avoir coutume, le verbe avoir est souvent traité comme un auxiliaire: tu auras peur est rendu par timueris, et il avait coutume par un barbarisme

comme soluerat, en Cinquième, et ce dernier cas par 27 sujets sur 28, malgré une mise en garde expresse. L'emploi transitif du simple verbe avoir incite encore à voir un passé composé dans cette phrase: Tu as de beaux jardins près du Tibre, rendue en Cinquième ainsi: Habuisti pulchros hortos ad Tiberim, par Maj (F, 12 ans) et Dur (F, 12 ans 5 mois).

d) Un piège bien innocent, dans lequel une très forte proportion d'élèves tombe toujours, c'est l'emploi dans le texte français à traduire du pluriel de politesse. Le thème n'est pas l'expression en latin d'une phrase pensée dans une situation donnée, mais la transposition d'un texte français auquel le latin adhère et dans lequel il s'engluie; les vous de politesse seront transposés en tutoiement par certains, rendus par d'autres au moyen du pluriel; d'autres enfin emploieront tantôt le singulier, tantôt le pluriel: les exemples sont innombrables.

Dans une phrase d'exercice proposée en Cinquième: "Je vous rapporte vos cent écus, dit le savetier de La Fontaine au financier: si vous me les laissez, je les jetterais moi-même dans la rivière !" Beaucoup d'élèves proposent la traduction: Refero vobis vestros centum nummos. Comme nous signalons qu'il y a là deux mots fautifs, Jam (F, 12 ans 10 mois) propose enfin ceci: Refero tibi vestros centum nummos, et ne voit pas la faute qui reste: une correction n'entraîne pas automatiquement l'autre, comme ce serait si la phrase constituait un tout (ainsi, en français, on tutoie ou l'on ne tutoie pas, on ne tutoie pas à moitié). La même phrase est proposée en Quatrième; nous écrivons au tableau une traduction du début: Centum nummos tuos tibi refero. Malgré cette espèce de mise en garde contre une transposition en latin de notre pluriel de politesse, cinq élèves (sur 35) écrivent encore relinquatis, au lieu de relinquas, dans ce qui suit.

Ces vers de La Fontaine, proposés en exercice de thème en Quatrième, semblent faciles à traduire: "Ma soeur, dites-moi: ne quitterez-vous pas ce séjour solitaire ?" (Fables, III, xv.) "N'êtes-vous pas souris ?"

Parlez sans fiction." (Fables, II, v.) Leur traduction prête à quantité de fautes caractéristiques: conservation du pluriel de politesse en latin malgré le contexte, confusion du tour interrogatif et du tour impératif; on trouve même reproduit le trait d'union de dites-moi, rendu par dic-mihi; ajoutons l'attribut mis à l'accusatif, ce qui donne: Nolite esse murem, phrase qui offre bien un sens, mais quel sens!

Dans un exercice donné en Quatrième se trouvent ces trois phrases: 1. Ne songez point combien est grand l'empire que vous ont laissé vos ancêtres. (Bossuet.) - 2. Vivez, si m'en croyez; n'attendez à demain. (Ronsard.) - 3. Plût aux dieux que je vous eusse cru, ô sage vieillard! (Fénelon.) Le contexte bien expliqué, nous trouvons néanmoins avec 51 sujets (filles):

- 11 traductions seulement qui ne comportent aucune trace du pluriel, et 5 autres où quelques formes mises d'abord au pluriel ont été corrigées;

- 23 traductions où les formes sont tantôt au singulier, tantôt au pluriel, voire dans la même phrase (8 fois dans la phrase de Bossuet, en comptant deux cas où la correction après coup est visible, et 6 fois dans le vers de Ronsard);

- 12 traductions où l'emploi du pluriel est constant.

Voici, proposées en Troisième à 37 sujets, trois phrases tirées de L'Avare, de Molière, celle-ci par exemple: "Tout ce que vous me dites me fait connaître clairement que vous êtes mon frère." Un sujet a usé d'un tour très différent pour l'une des trois phrases; restent donc 110 phrases, dans lesquelles 40 fois le vous de politesse du français est rendu par le pluriel en latin; 50 fois le tutoiement est substitué; 20 fois on trouve associés le tutoiement au singulier et le vous de politesse. Et 13 fois, soit plus d'une fois sur trois, la proposition infinitive de la phrase citée est: vos esse meum fratrem.

Prépositions françaises. - Malgré tous nos soins, dès l'origine, pour ne pas faire réciter une traduction des cas (58), les élèves ont tendance à associer plus ou moins tels cas latins à la présence de telles prépositions françaises, et cela au-delà de la Sixième. Dans un thème de devoirs de vacances, pour traduire le lion est fou de douleur et de colère, beaucoup d'élèves, à la veille d'entrer en Cinquième, écrivent leo furit doloris et irae. Dans un thème donné en Cinquième, le texte dit: Quelqu'un, au bain, avait frappé Caton par inadvertance... On méprise, dis-tu, celui qui ne tire pas vengeance d'une injustice... Il est meilleur de pardonner. Nous trouvons, avec 33 sujets (filles), 16 fois balneo, 11 fois injuriae (le vocabulaire, en regard, précisait que vindicare, signifiant tirer vengeance de, se construit avec l'accusatif), et, avec 14 sujets qui ont traduit la dernière phrase, 9 fois ignoscendi.

C'est cette tendance à juxtaposer une préposition latine à une préposition française qui est à l'origine encore en Troisième de lourdes fautes comme celles-ci. Pour traduire: (les gladiateurs) saluaient l'empereur par ces mots..., sur 31 sujets (filles) de Troisième, six ont employé cum pour introduire ce dernier complément, trois ont employé ab; un autre, qui a corrigé, avait d'abord écrit per ea verba. Un thème d'imitation sur une épigramme de Martial (VI, 63) contient l'expression chercher à prendre un poisson avec un hameçon: sur 31 sujets (filles), seize seulement ont employé l'ablatif sans préposition (dont deux avaient mis cum et l'ont barré), douze ont employé cum, et trois in par une imitation malencontreuse du texte de Martial.

Voici même un cas paradoxal. En Cinquième, pour traduire irrité contre Agamemnon, irrité contre toi, Tuf (G, 14 ans) écrit iratus contra Agamemnoni, contra tibi: il emploie le datif, conformément à la règle, mais croit devoir encore introduire une préposition latine en correspondance avec la préposition française.

Les choses vont si loin que la présence de notre article indéfini pluriel des fait apparaître le génitif pluriel. En

(58) Voir Chapitre III, seconde partie, p. 254-261.

Sixième, Brun (G, 10 ans 11 mois), pour traduire: Virgile a composé des vers admirables, écrit fecit versuum; et, en Troisième endore, pour traduire il avait commis de grands crimes, Kuhn (F, 14 ans 7 mois) et Ren (F, 15 ans 4 mois) ont écrit magnorum scelerum.

Accords. - Les mots latins devraient, comme c'est le cas dans la langue maternelle, former dans la proposition un tout soudé par des accords. Fréquemment l'accord est manqué, parce que les mots latins ne sont pas liés entre eux, mais liés chacun au mot français qui lui correspond. Nous l'avons vu dans l'expression complexe à décliner formée d'un déterminatif, d'un nom et d'une ou plusieurs épithètes. Voici quelques autres cas très nets.

Dans un examen oral, en Sixième, nous demandons de traduire cette phrase: Une petite partie du troupeau n'obéissait pas au berger. L'élève interrogé commence: Parva... Puis il avoue ne pas savoir comment se dit partie: il a cependant choisi, pour l'épithète, le féminin, genre du nom français.

Vin (F, 11 ans 11 mois), en Cinquième, et Fray (G, 14 ans 5 mois), en Quatrième, ont à traduire cette phrase: Au printemps tout fleurit. Tous deux écrivent: Vere omnia floret. De même Phil (G, 12 ans 3 mois), en Quatrième, pour traduire: Tout le monde sait, dit: Omnes scit, deux mots qui correspondent bien chacun à une partie de la proposition française, mais sans lien entre eux.

Dans un thème donné en Quatrième: Un large territoire fut conquis. Lyd (F, 13 ans 3 mois) traduit oralement: Lati fines occupatus fuit. Le nom et son épithète sont accordés; le verbe est fait de formes juxtaposées à celles du français. Nous lui faisons observer, avec exemple, que les mots latins doivent être accordés entre eux, non avec les mots français de la phrase correspondante: elle propose comme correction occupatū fuit.

Dans un thème donné en Troisième: Scipion traita avec clémence les Espagnols afin de se les attacher par son humanité. Gan (F, 15 ans 6 mois), pour traduire ces derniers mots, écrit suo humanitate. C'est-à-dire, chose

piquante, dont nous avons bien d'autres exemples, qu'elle donne au possessif latin la forme qui correspond exactement au possessif français son employé exceptionnellement devant un nom féminin au lieu de sa.

Dans un exercice de grammaire: Nous ne dirigeons pas les affaires des autres avec le même soin que les nôtres, soit: Aliena negotia non eadem cura administramus qua nostra. Fleu (F, 16 ans 2 mois), en Seconde, au lieu de qua, écrit quas. Elle explique qu'elle a vu dans le nom affaires l'antécédent du relatif; et c'est avec le nom français féminin affaires, non avec le nom latin neutre negotia, qu'elle (ainsi qu'une autre, du reste) a fait l'accord.

La phrase. - L'agencement dans un tout des divers éléments qui constituent une expression, un idiotisme, une proposition, une phrase complexe, souffre moins de la difficulté même du tour propre au latin que de la difficulté pour l'élève de se dégager du tour français.

Cette phrase est donnée à traduire en Sixième: Le désir prit Romulus et Rémus de fonder en ces lieux une ville qui fût plus grande qu'Albe. Avec 24 sujets (filles), nous trouvons 14 fois au singulier à la fois cupiditas et Romulus et Remus. On voit qu'il est possible de dire cupiditas cepit Romulum et Remum, ce que nous trouvons 5 fois, aussi bien que cupiditatem ceperunt Romulus et Remus, littéralement Romulus et Rémus concurent le désir; et, de fait, deux sujets ont mis cupiditatem avec Romulus et Remus (et un troisième avec Romulum et Remus), mais en laissant le verbe à la troisième personne du singulier. On voit là une tendance à faire des deux personnages cités le sujet, ce qui n'est pas une sottise, mais aussi l'impossibilité des élèves à s'exprimer au moyen d'un véritable schème syntaxique où les éléments seraient liés entre eux et prendraient chacun la forme appropriée au rôle qui leur serait alors assigné dans un tout organisé.

Dans un thème de Sixième: (Giézi...) discréditait Eli-sée. L'expression est fournie: fidem (alicujus) imminuere, avec son mot à mot: affaiblir le crédit (de quelqu'un). Nous l'expliquons; tous les élèves admettent qu'ainsi le nom Elisaeus sera au génitif en latin. Mais, sur le brouillon de Val (G, 12 ans 1 mois), nous lisons: fidem Elisaei imminuebat Elisaeum.

Dans un thème de fin de Sixième: J'espère que tu seras toujours heureux, dit Solon à Crésus. La subordonnée sera en latin une infinitive au futur; sur 27 sujets (garçons), cinq seulement la réussiront parfaitement. Val (G, 12 ans 3 mois) écrit: Spero te esse semper felix; Toc (G, 10 ans 11 mois): Spero te eris semper felix; Pam (G, 11 ans 6 mois): Spero tu eris semper felix. Chacune de ces trois traductions marque un point de plus dans l'adhérence de la traduction latine au texte français.

Nous demandons à Thev (F, 13 ans 3 mois), en Quatrième, comment on dit en latin: Il faut que cette lettre soit envoyée. Elle propose: Ea epistula mittenda. Nous lui objectons que sa phrase ne contient pas de verbe. Elle complète ainsi: Ea epistula mittenda sit, en employant un subjonctif latin sit correspondant au subjonctif français soit.

Dans un thème donné en Troisième: Les gladiateurs... saluaient l'empereur par ces mots: "Salut, César; ceux qui vont mourir te saluent." On dit en note de traduire ceux qui vont mourir par un seul mot latin. Aub (F, 14 ans 9 mois) traduit cependant ii qui morituri te salutant, comme si elle ne pouvait se dispenser de juxtaposer quelque chose au démonstratif et au relatif français.

Dans un thème donné en Troisième: Socrate niait qu'Archélaos, quelque favorisé du sort qu'il parût à tout le monde (= à tous), fût vraiment heureux. Vill (F, 13 ans) écrit: quanvis fortunatum fortunae cujus visus est omnibus; et Darg (F, 13 ans 9 mois): quamvis auxiliatum fortunae cujus omnibus videretur. Ce sont des tentatives pour rendre chaque mot français par un mot latin sans conscience des rapports des éléments dans le tout.

Orthographe. - L'orthographe française influence la graphie du mot latin: l'élève écrit souvent iratus avec deux r par analogie avec le français irrité, et oportet avec deux p peut-être par référence au français opportun. Mais aussi, quand on dicte le texte français à traduire, les fautes d'orthographe les plus grossières exercent une influence considérable sur la traduction: indice frappant que celle-ci n'associe pas entre eux les mots latins, mais les plaque sur le français.

Dans un thème donné en Sixième: Ni appels ni exemples ne les retiendront. Brun (G, 10 ans 10 mois) écrit retiendrons, et traduit retinebimus (59). Pour une demeure préparée, Arl (G, 11 ans 9 mois, Sixième) écrit préparer et traduit parare. Tel texte à traduire en Sixième dit le poète... racontait, et tel autre dans le théâtre; mais Fou (G, 12 ans) a écrit le poètes, et Osw (G, 11 ans 8 mois) le théâtres, ils traduisent poetae... narrabat et in theatris. Dans un thème donné en Sixième, nous dictons: Rodilard les détruisait, et, prévoyant une faute d'orthographe, nous épelons le verbe; n'importe, trois sujets ont écrit détruisaient, et traduit Rodilardus eos delebant.

(59) Nous avons remarqué, à propos de l'étude de la conjugaison et des erreurs de personne, les nombreux échanges, au futur, entre la première et la troisième personne du pluriel (-rons et -ront). Ainsi, sur 19 sujets d'une Sixième qui ont à traduire, en thème, la forme (ils) pourront, huit mettent poterimus; parmi ces huit, cinq l'ont transcrite correctement en français, trois ont écrit pourrons: on voit que, dans ce groupe, l'erreur pourrons entraîne trois sujets à commettre une faute de traduction, qui n'est qu'une juxtaposition des deux formes verbales; ceux qui écrivent correctement pourront sont encore susceptibles de commettre la même faute de traduction, mais en cédant cette fois à des tendances d'un autre ordre. Les deux explications d'une telle erreur de traduction ont chacune leur valeur.

Dans un autre thème donné en Sixième, le texte, imprimé, dit: Ils avaient demandé du blé et louaient la bienfaisance... Mai (G, 11 ans 11 mois) transcrit louait, et traduit: petiverant frumentum et laudabat beneficentiam. Même faute en Cinquième: Le cyclope, poussant de grands cris, se lève et arrache de son oeil crevé le pieu sanglant. Bab (F, 13 ans) transcrit se lèvent et arrache, et traduit surgunt et avellit.

Voici deux phrases, entre autres, dictées, dont nous demandons intentionnellement la traduction en Sixième: Le murmure des eaux limpides charme les promeneurs; le son de nos trompettes effraie les pirates. L'introduction d'un complément de nom au pluriel du sujet au singulier incite à une faute d'accord du verbe (60): en effet, sur 28 sujets (filles), quatre écrivent charment, cinq traduisent juvant, et six écrivent effraient, huit traduisent terrent. On voit la faute d'accord commise en français passer en latin. Sur 56 cas, on a eu 43 fois une orthographe correcte; 10 fois l'orthographe incorrecte a entraîné une faute de traduction; 3 fois l'orthographe était correcte en français, la traduction fautive; nous n'avons pas eu le cas d'une orthographe française incorrecte suivie d'une traduction latine correcte.

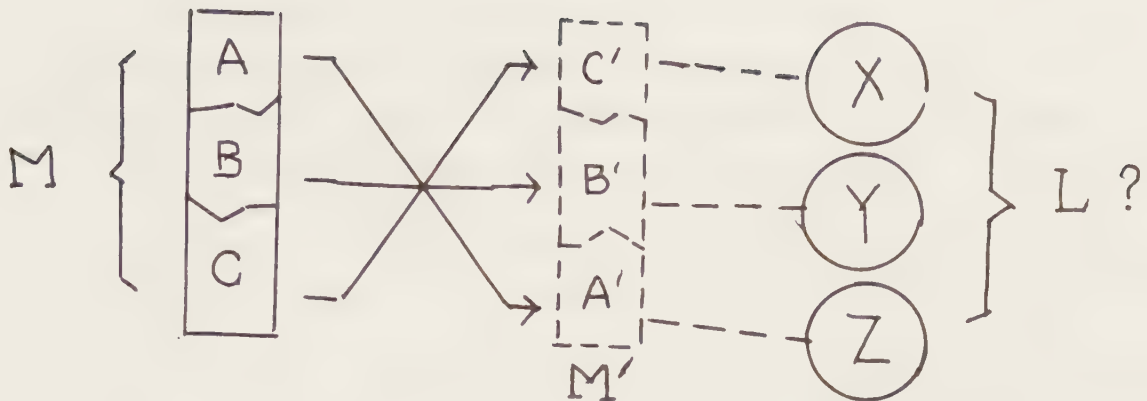
Nous dictons à une classe de Troisième un thème d'imitation: Fabrizius montra au roi Pyrrhus, quoique ce dernier fût un ennemi, combien il préférerait l'honneur à l'intérêt... Dans le texte français ainsi pris sous notre dictée par 15 sujets (filles), nous trouvons 5 fois fût, 10 fois fut. Or le choix de la forme verbale latine par les élèves pour traduire le verbe être est étroitement dépendant de leur graphie de la forme française: douze sujets ont employé quamquam (ou etsi, tametsi) et l'indicatif, et la forme verbale qui suit

(60) Voir dans l'Avant-propos, p. 18-28.

est une seule fois erat (ce sujet a écrit quoiqu'il fût, et a donc pu analyser exactement), onze fois fuit, qui est un écho sonore de la forme française fut (7 fois) ou fût (4 fois), plutôt qu'une heureuse traduction.

Ces fautes d'orthographe vont jusqu'au calembour ahurissant. Par exemple, dans un thème de Sixième, Jav (G, 11 ans 1 mois), qui a sous les yeux le texte imprimé contre mes ennemis, transcrit contre mais ennemis, et traduit adversus sed inimicos, et Ren (F, 11 ans 6 mois), qui a écrit sous dictée: "C'est 2 hommes se battaient" (pour ces deux hommes se battaient), traduit: Est duo homines pugnabant. Nous aurions bien d'autres cas de ce genre à citer.

Cette tendance à faire du thème une juxtaposition de mots latins et français est vivace et durable, puisqu'elle se manifeste de façon plus ou moins notable dans toutes les classes; mais elle est évidemment contrariée dès le début par l'enseignement de la syntaxe latine. L'élève, pour traduire, dispose alors d'une technique grammaticale; et sa traduction se ressent du conflit entre un effort d'application de règles et une tendance à tout rapporter à la phrase énoncée dans sa langue maternelle. De là un compromis: dans la phrase française, qu'il analyse grammaticalement, il voit un cas d'application de règles apprises, au moyen desquelles il remanie cette phrase au moins mentalement, et c'est sur ce remaniement, non plus sur la phrase française initiale, qu'il plaque les mots latins. Par exemple, si on lui demande de traduire: J'ai un livre, il pense: Un livre est à moi, et traduit: Liber est mihi. Son travail, dès lors, peut être schématisé ainsi: à la phrase française composée des éléments A B C..., qui constitue un schème syntaxique M, il substitue un schème syntaxique artificiel M', remaniement de M, comportant les éléments C' B' A'; et, en regard, il compose la phrase latine X + Y + Z: mais, guère plus que dans le cas de la simple juxtaposition, il n'existe pour cette phrase latine, pour cette pseudo-phrase, un schème



Phrase dans la langue maternelle et pseudo-phrase de sa traduction en latin sur un schème intermédiaire.

syntactique L solide. L'existence de ce schème intermédiaire M', bien des observations le mettent en évidence, celle-ci par exemple: si l'on demande à des élèves de traduire une proposition formée d'un sujet, d'un verbe transitif et de son complément d'objet direct, puis de mettre la phrase latine obtenue au passif, il suffirait, pour cette dernière opération, de modifier la forme des mots sans les changer de place; en fait, les élèves reconstruisent la phrase latine ainsi: sujet, verbe passif, complément d'agent, ou, quelquefois, sujet, complément d'agent, verbe passif, indice qu'ils commencent toujours par mettre la phrase au passif en français, puis la traduisent. Le schème M et le schème M' sont du reste étroitement associés. La preuve en est que si l'on demande à l'élève de traduire: J'ai des livres, ou bien: Nous avons une maison, il se trompera fréquemment, en disant par exemple: Libri est mihi, au lieu de sunt mihi, et: Domus sunt ou même sumus nobis, au lieu de est nobis. Car il demeure encore partiellement sous l'influence du schème initial français, et, s'il réussit la transposition, c'est moins grâce à la possession d'un véritable schème syntactique L que par une juxtaposition des mots latins à un schème intermédiaire M' fait de mots français bizarrement assemblés selon la règle du jeu.

A 38 sujets de Seconde (filles), nous proposons les quatre phrases suivantes à traduire deux fois,

d'abord au moyen du verbe habere, ensuite au moyen du verbe esse: 1. Tu as de nombreux loisirs; 2. Vous aurez une grosse somme d'argent; 3. nous avons un lourd souci; 4. Appius eut de nombreux enfants. On remarquera que nous associons chaque fois un sujet au singulier et un complément au pluriel, ou inversement. La première traduction, avec habere, ne présente aucune difficulté: c'est une simple juxtaposition de schèmes syntaxiques identiques. Pour la seconde traduction, nous remarquons ce qui suit.

a) Certains sujets ignorent, ou ont oublié cette construction, ou confondent les emplois de esse avec le complément de qualité, avec le génitif d'appartenance, et son emploi avec le datif d'attribution. De là six fois l'apparition de cette traduction: Liberi multi fuerunt Appii, et quatre fois celles-ci: Eritis pecuniae magnae ou magna pecunia, Appius fuit multorum liberorum.

b) Chez les sujets qui savent la construction, l'ordre des mots est très généralement celui de la phrase retournée, par exemple: De nombreux loisirs sont à toi, ce qui est exactement le schème intermédiaire M'. Quatre sujets seulement écrivent par exemple: Fuerunt Appio multi liberi, et aucun, du reste, Appio fuerunt multi liberi, en conservant l'ordre des mots de la première traduction.

c) Ceux-là mêmes qui savent la seconde construction manifestent çà et là par des fautes visibles, corrigées ou non, le conflit dans lequel se débat leur traduction entre le schème originel M et le schème intermédiaire M', c'est-à-dire entre la tendance à la juxtaposition et l'application consciente et laborieuse d'une règle de grammaire; et cela est sans doute compliqué ici par l'existence d'une première traduction élaborée. De là des phrases telles que celles-ci: Magnam pecuniam erit vobis, gravem curam erat nobis, où l'accusatif subsiste; des erreurs de personne, comme eram au lieu de erat;

des erreurs de nombre, avec huit fois le pluriel erunt, au lieu du singulier erit, dans la seconde phrase. Le sujet, pour s'en tirer, remanie la phrase, et fait appel à la règle: de là, chez deux sujets, l'emploi partout du présent, est ou sunt, comme dans l'exemple évoqué probablement: Mihi sunt libri. (Telle est la force de l'exemple enseigné.)

Ce que nous voyons là à propos d'une construction fort simple, nous l'avons rencontré dans bien d'autres circonstances, à propos de l'emploi de l'adjectif verbal, de la proposition infinitive, de la traduction d'un infinitif français par un subjonctif final en latin, etc. Entre le français et sa traduction en latin s'interpose un schème artificiel hybride, dont la structure tend à être latine, alors que les mots restent français. Mais alors une question se pose: ce schème syntaxique intermédiaire, dont l'élève se sert plus ou moins consciemment pour traduire conformément à des règles, est-il vraiment nécessaire? Est-il même utile? Ne pourrait-on former directement le schème syntaxique nouveau et le confronter au tour familier de la langue maternelle? N'est-il pas nuisible d'introduire ou de laisser s'introduire dans le processus mental cette habitude, bizarre à la réflexion, de traduire en latin, de s'exprimer même en latin en se fondant sur une espèce de mot à mot qui n'est ni du latin ni du français?

Chose curieuse, certaines formules traditionnelles dans notre enseignement du latin, au lieu de créer des schèmes syntaxiques latins, renforcent cette tendance à la juxtaposition du latin soit avec le français pur et simple, soit avec ce remaniement du français en un schème syntaxique artificiel. L'un de ces procédés, c'est la présentation en colonnes des mots français et des mots latins mis en regard un à un, ordinairement avec une analyse au milieu. Ce procédé est défendable, en Sixième, lorsque l'on doute des connaissances en analyse des élèves qu'on a; l'interdire absolument, c'est manquer de réalisme, mais l'imposer comme le seul moyen

de faire un thème latin convenable, c'est outré (61). Le plus tôt possible, la phrase de l'élève devrait être un tout intelligible pour lui en soi, et le souci de disposer les mots suivant l'usage latin dès le départ serait déjà un moyen de rompre un peu avec les schèmes syntaxiques français pour s'habituer à ceux du latin. Un autre procédé, qui tend à imposer à l'élève la pratique de schèmes intermédiaires en retardant la possession des schèmes syntaxiques proprement latins, consiste dans certain mode de formulation des règles. "Au lieu de dire: j'ai un livre, le latin dit de préférence: un livre est à moi." Ainsi s'exprime une grammaire scolaire (62); et une autre (63) fourhit l'exemple ainsi: "Est mihi liben, m. à m. un livre est à moi, = j'ai un livre." La formule est facile; mais est-elle si bonne ? On peut se demander si ce n'est pas là constituer un écran entre le français et le latin, au lieu d'un lien. On en dirait autant (64) de certaines ma-

(61) Comparer avec les directives strictes pour la version en "mot à mot rigoureux, en colonnes", citées p. 541-542.

(62) H. Petitmangin, Grammaire latine, § 172 (J. de Gigord, Paris, même dans l'édition révisée de 1963). Remarquons, du reste, que la règle, ainsi formulée, est peu exacte: le verbe habere, pour exprimer la possession est au moins aussi usité que esse.

(63) P. Crouzet, Grammaire latine simple et complète pour toutes les classes de l'enseignement secondaire, § 143 (Didier, Paris, 24^e édition, 1931).

(64) Voici des exemples tirés, pour simplifier, des deux mêmes grammaires, fort estimables au reste.

Double datif. Crouzet (§ 147): "Hoc erit tibi dolori, m. à m. cela sera à douleur à vous, = cela vous causera de la douleur." Petitmangin (§ 174): "Hoc erit tibi dolori, ce sera pour toi une cause de douleur (litt.: ce sera pour toi à douleur)."

Adjectif verbal. Crouzet (§ 149): "Mihi colenda est virtus, m. à m. pour moi (par moi) la vertu est devant être pratiquée, = je dois pratiquer la vertu." Petitmangin (§ 185): "Mihi colenda est virtus, je dois pratiquer la vertu (litt.:

nières de présenter l'emploi de l'adjectif verbal exprimant ou non l'obligation, de la proposition infinitive, etc. Mais, dira-t-on, peut-on s'exprimer mieux, sinon d'un point de vue scientifique, du moins du point de vue pédagogique ? Faut-il vraiment se passer de cet appui d'une structure française, qui permet par le mot à mot de rendre compte rigoureusement du choix des formes ? Certains l'ont cru, et affirment avoir enseigné par l'usage de telles constructions, les avoir fait passer dans la pratique sans formulation du schème syntaxique nouveau dont les élèves se servaient en traduisant, ou plutôt en transposant globalement la pensée d'une langue dans l'autre ; une explication de l'opération ainsi réussie, proposée après coup, compromettrait le succès au lieu de l'affermir (65). À dire vrai, les témoignages que nous avons recueillis là-dessus ne sont pas très explicites, et nous avouons, pour notre part, n'avoir pas à notre disposition, malgré quelques tentatives (66), des résultats bien convaincants d'expériences personnelles. Et les enquêtes que nous avons menées, les observations que nous avons pratiquées, nous ont plutôt porté

la vertu est pour moi à pratiquer)."

Proposition infinitive. Crouzet (J 179): "Credit se esse beatum, m. à m. il croit soi être heureux, = il croit être heureux, ou qu'il est heureux." Petitmangin (J 141): "Credit se esse beatum, il croit être heureux ou il se croit heureux (litt.: soi être heureux)." Le même (J 258): "Dicunt Homerum caecum fuisse, on dit qu'Homère était aveugle (litt.: Homère avoir été aveugle)." Le même (J 261): "Credo eum mox venturum (sous-ent. esse), je crois qu'il viendra bientôt (lui être sur le point de venir)."

(65) André Valton, Un essai de latin en Sixième, dans la Revue Pédagogie, Paris, Octobre, 1949, p. 488-491. L'exposé est très succinct.

(66) En particulier pour amener l'élève, en Sixième, à traduire "il faut" directement par l'adjectif verbal en -ndus et le verbe esse.

à croire que le latin, langue culturelle bien plus que langue de la vie active, prête peu, en l'état actuel des choses, à un enseignement direct des constructions syntaxiques. Cet enseignement direct ne serait possible que si le latin était intégré dans la vie au point d'être pour nos élèves un mode d'expression des réalités. Il l'est fort peu; il est pour eux surtout la langue dans laquelle sont exprimées des choses de l'antiquité, et dans laquelle, à titre d'exercice absolument gratuit, on transpose des textes français sans aucun souci de les rendre intelligibles à quelqu'un. Cela est si vrai qu'un des caractères du latin du thème de nos élèves, c'est d'être souvent incompréhensible pour autrui, et, dès le lendemain, quand on les interroge, pour eux-mêmes; leur latin exprime souvent autre chose sans qu'ils s'en doutent: c'est une négation doublée ou mal placée, c'est une erreur de cas ou un accord bizarre, c'est une erreur de personne dans une forme verbale, c'est la confusion de l'actif ou du passif, etc. Les exemples seraient innombrables (67).

Dans un thème de Sixième: Nous donc, les autres ainsi travaillant, pourquoi serions-nous oisifs ? Vel (G, 12 ans 6 mois), qui a fort bien compris le sens en français, traduit: Nos igitur ceteri ita laborantes cur essemus otiosi ?

Béa (F, 12 ans 3 mois), en Cinquième, pour traduire: Il fallait que tous m'entendissent, propose une phrase de sens inverse: Nihi erant audiendi omnes.

(67) On pourra nous objecter que de semblables lapsus sont le fait, dans leur propre langue, de gens cultivés. Dans une présentation par un critique du Malade imaginaire, à la Radiodiffusion française, nous entendons ceci: "Sous la robe du médecin, elle (= Toinette) n'est pas moins empruntée que le balai à la main." (Entendons: elle est aussi peu empruntée...) Ce n'est qu'un exemple parmi d'autres. La différence, c'est que ces erreurs sont dues à un ~~moment~~ d'inattention. Le conférencier, l'écrivain, savaient ce qu'ils voulaient dire, et, sur une observation, se corrigeraient, alors que les élèves que nous citons sont souvent incapables de voir leur faute, ou

Pour traduire cette phrase: Je ne devais pas suivre cet exemple, ou cet exemple ne devait pas être suivi par moi, Ton (G, 13 ans 4 mois), en Cinquième, dit: Hoc exemplum erat sequendum mihi. Nous lui signalons une erreur, et répétons la phrase en appuyant un peu sur la négation; il reprend sa traduction mot après mot sans trouver l'erreur: chaque mot, en soi, étant correct, il ne voit rien à corriger, car il ne pense pas au sens de la phrase élaborée.

Dans un thème donné en Quatrième: "Moi, dit l'un des voleurs à son complice, l'âne habilement préparé, je le vendrai très facilement." Sur 34 sujets, seize ont écrit: "Ego, asinus callide paratus, eum facillime vendam."

Dans un thème donné en Quatrième: Pyrrhus avait espéré vaincre en peu de temps les Romains... Plusieurs traduisent: Pyrrhus Romanos in tempus breve vincere speraverat, ce qui donne un autre sens: Pyrrhus avait espéré que les Romains avaient le dessus pour peu de temps.

Dans un thème donné en Troisième: "Je retourne à Carthage," dit Régulus. Trois élèves sur 28 (filles) traduisent: Redeo Carthagine, ce qui donne le sens inverse.

Dans un thème donné en Quatrième et en Seconde: Dans les circonstances actuelles, aucune défaillance ne peut être tolérée. Sur 26 sujets de Quatrième (garçons), dix-huit, et sur 20 sujets de Seconde (filles), sept ont exprimé deux fois la négation en latin, avec nullus et non, ce qui donne un sens inverse.

En Seconde, pour traduire cette phrase: Si Lépide n'avait accueilli Antoine dans sa fuite, nous serions vainqueurs, plusieurs proposent victi essemus.

Nous ayons déjà étudié d'une façon générale les erreurs de personne dans les formes verbales, et en thème même. Il y en a qui tiennent à des lois générales dont nous avons parlé; d'autres sont dues à des influences de voisinage. Ainsi, pour traduire cette phrase: Je crains que quelqu'un ne te résiste, même de retrouver dans leur latin le sens du texte qu'ils ont traduit.

cinq élèves de Cinquième sur dix-sept mettent le verbe subordonné à la deuxième personne du singulier, soit: Timeo ne quis tibi resistas (68). Nous avons vu cela, et ne reviendrons que sur un point, qui est remarquable, la traduction par une forme personnelle latine d'un infinitif français. Les nombreuses erreurs marquent bien que le sujet n'a pas conscience du sens de la phrase latine élaborée (69).

Pour traduire, en Cinquième, les phrases suivantes d'un exercice: Prie nos amis de venir, exhorte tes compagnons à ne pas rester, Tuf (G, 13 ans 9 mois) écrit: Roga nostros amicos ut venias, hortare tuos comites ne maneas.

Dans un thème de Quatrième, pour traduire: Je vous avertis de venir au plus tôt, soit: Te moneo ut quam primum venias, des élèves écrivent ut veniat, et même

(68) Voici, apparemment, l'analogue en français. Plusieurs élèves, dans une version de vacances, entre la Sixième et la Cinquième, font dire au bouc par le renard: "Je te laisse donc dans ce lieu où l'eau du moins ne te manqueras pas." Mais c'est là une faute d'accord due à une attraction (cf. notre Avant-propos, p. 18-28), ce n'est pas une erreur de personne, car l' s ne se prononce pas. Distinguons encore la faute signalée d'autres comme celle-ci. Ang (F, 14 ans 2 mois), dans un thème de vacances, qui obtiendra une bonne note, entre la Sixième et la Cinquième, pour traduire: Ces mêmes fables que nous a racontées Esope sont agréables, écrit: Eaedem fabulae quas narravimus Aesopus sunt jucundae. Elle traduit nous a racontées comme nous avons raconté par une juxtaposition manquée, ce n'est pas à proprement parler une erreur dans le choix de la personne, l'élève ayant cru traduire le mot nous dans la forme verbale latine narravimus.

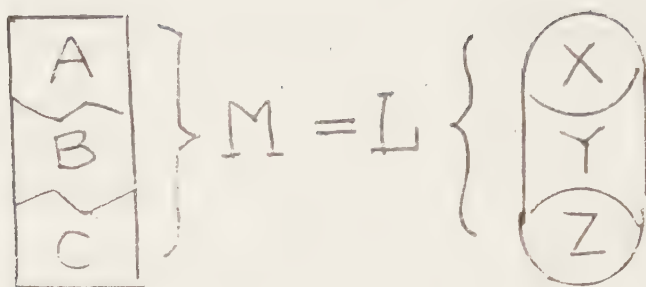
(69) De telles fautes devraient être évitées si la traduction était faite sur un schéma M' (cf. p. 813), soit dans le premier exemple: "Prie nos amis qu'ils viennent"; mais ce schéma n'est pas toujours explicitement construit.

ut veniatis. Dans la première faute, on voit l'emprise de la troisième personne, et, dans la seconde, l'influence du pluriel français de politesse, l'une et l'autre malgré la présence du pronom te correctement employé dans la proposition principale en latin.

Ces fautes, si elles se produisaient dans le langage véritable, qui sert à des échanges sociaux, seraient aussitôt sanctionnées: le dommage causé par l'interprétation erronée serait la sanction, et la correction s'imposerait. Comme le latin ne sert pas à la vie sociale, l'élève est beaucoup moins incité que par la pratique d'une langue vivante dans le milieu où elle est parlée à veiller à la valeur expressive de la phrase qu'il élabore.

Mais enfin, dira-t-on, le latin fut une langue vivante. Parler, penser en latin, est possible: le latin fut une langue, non un système artificiel de signes dont on expérimenterait aujourd'hui la valeur expressive. Oui, sans doute; penser et parler latin, c'est le niveau suprême du thème. C'est avoir à sa disposition, naturellement, un système de schèmes dans lesquels la pensée se coule au moyen de mots latins. La phrase est commencée: on s'est lancé sans être aucunement étreint par l'angoisse d'avoir à finir correctement. Il se peut qu'on s'arrête court; mais le système existe, c'est le plus souvent un mot qui manque, qu'on a sur le bout des lèvres, nous l'avons dit. Il ne s'agit plus d'application de règles: on les pratique, même si on ne sait plus les formuler. On ne médite plus sur le choix du mode d'une complétive, sur la concordance des temps, sur l'emploi d'un réfléchi, mais on s'exprime, et l'expression est naturellement correcte. Si nous schématisons encore ce travail, nous aurons tout autre chose: les éléments A B C de la phrase dans la langue maternelle constituent un schème syntaxique M, auquel correspond un schème syntaxique L, tout aussi souple que M, dont les éléments X Y Z sont parfaitement liés, porteurs d'une même intention expressive.

Traduire, c'est alors passer d'une langue dans une autre directement, en changeant seulement de procédé d'expression,



Phrase dans la langue maternelle et phrase en latin
se correspondant.

comme un musicien lit dans plusieurs clés: il ne pense pas à comparer chaque note d'une portée en clé de fa quatrième ligne, par exemple, à la note semblablement placée sur une portée en clé de sol seconde ligne, puis à calculer la différence pour nommer l'une par rapport à l'autre, mais il lit la suite de notes telle qu'elle se présente; et s'il joue une même mélodie tour à tour sur un instrument et sur un autre, tous les mouvements de ses doigts ont changé, mais il pense la même mélodie, et possède également les deux systèmes de schèmes moteurs qui lui permettent cette double expression de la même pensée musicale.

Si l'on nous permet une autre comparaison, pensons au moment d'une monnaie nouvelle quand nous séjournons à l'étranger. Si nous voulons nous rendre compte du prix des choses, nous évoquons chaque fois le coefficient du change, et nous transposons chaque prix en monnaie de notre pays; en d'autres termes nous manions ainsi la nouvelle monnaie en nous référant à la nôtre. Peu à peu nous prenons l'habitude de certains prix, par exemple le coût moyen d'un repas au restaurant, et nous rapportons certains prix les uns aux autres, sans passer par la traduction en termes de notre monnaie coutumière. Enfin nous arrivons à un troisième stade, si notre séjour se prolonge suffisamment: la monnaie étrangère sera maniée sans aucune référence à l'autre dans le sentiment général du coût de la vie et des ressources dont on dispose. Ne retrouve-t-on pas d'une façon piquante les trois stades du thème, et

peut-être de l'expression en langue étrangère ? D'abord nous pratiquons une espèce de mot à mot qui n'est qu'une juxtaposition très gauche; puis nous disposons d'un petit nombre d'expressions, de formules, d'un emploi limité; enfin nous aboutissons à un véritable langage par la possession de schèmes syntaxiques souples et riches, et nous parlons la langue nouvelle sans référence à la langue maternelle. Reste à savoir si nous pouvons espérer qu'en latin l'ensemble d'une population scolaire parviendra jamais à ce dernier niveau.

Ainsi le thème apparaît comme un exercice singulièrement artificiel. Sur une infrastructure étrangère au latin, l'élève construit un texte latin au moyen de règles qui sont plutôt pour lui des procédés de transposition que la formulation de lois découvertes dans la langue nouvelle pratiquée. On ne peut s'étonner que le résultat soit souvent chaotique; la traduction est un tapis jeté sur l'infrastructure, qui demeure apparente, car il en épouse les formes principales. La grammaire devrait servir à remodeler cette infrastructure qu'est le texte français; mais l'élève n'y parvient qu'imparfaitement, parce qu'on lui impose, en lui demandant de traduire, une conduite qui dépasse en partie ses moyens. Traduire, dit-on, c'est appliquer des règles: en réalité, ces deux opérations ne fusionnent pas parfaitement; nous voulons dire qu'on pourrait traduire sans application consciente de règles, en s'exprimant également dans les deux langues, comme c'est le fait de sujets bilingues. Est-ce à dire que le thème est inutile ? Nous reviendrons là-dessus. Est-ce à dire qu'on doit lui substituer d'autres formes d'exercices ? Car, nous dirait-on, si vous trouvez de tels caractères dans des thèmes minutieusement étudiés, c'est tout simplement parce que ce sont des thèmes, c'est-à-dire un exercice factice, non un exercice d'expression. Qu'on invite l'élève à s'exprimer en latin, n'aura-t-on pas autre chose ? C'est ce que nous allons tenter de voir en étudiant à présent les résultats d'exercices dans lesquels les élèves devaient s'exprimer en latin sans référence à un texte français.

III. COMMENT L'ÉLÈVE S'EXPRIME EN LATIN.

Peut-on de nos jours proposer et imposer à des élèves de s'exprimer en latin, et faire ainsi de la pratique du latin le mode d'acquisition de la langue ? Certains professeurs assurent, peut-être un peu vite, y être parvenus (70): c'est alors par l'usage, non par la théorie, que l'élève apprend le latin, et l'on ~~pense~~ tout de suite à Montaigne (71). De fait, une langue est d'abord un instrument d'échanges, un phénomène social: aucun exercice de grammaire, aucun thème n'aura l'efficacité du besoin réellement éprouvé de s'exprimer. Un séjour à l'étranger, pour l'acquisition d'une langue vivante, est fructueux parce que l'on se trouve mis dans des conditions qui exigent l'emploi de la langue; si ces conditions ne sont pas imposées, le résultat peut être très maigre. Quoi que nous imaginions, nous ne réaliserons pas aujourd'hui ces conditions dans l'enseignement du latin pour

(70) Par exemple André Valton, dans un article déjà cité de la Revue Pédagogie (Paris, Octobre 1949, p. 488-491): Un essai de latin en Sixième. L'exposé est malheureusement trop sommaire et l'expérience trop courte pour qu'on puisse tirer de celui-là les moyens de reproduire celle-ci.

(71) Montaigne, Essais, I, 26: De l'institution des enfants. Mais le cas de Montaigne, qui surprend aujourd'hui, n'était pas alors aussi exceptionnel qu'il semble: "On apprenait le latin comme une langue vivante, par la conversation, on donnait à l'enfant un précepteur latin, comme hier encore on le confiait à une "nurse" anglaise ou allemande." (Ph. Ariès, L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Plon, Paris, 1960, p. 231.) On l'entourait même de compagnons qui ne devaient parler que latin avec lui, fussent-ils domestiques. C'est d'une façon analogue que, tout récemment encore, un missionnaire français apprenait le chinois: on lui attachait une personne chargée de l'accompagner partout et de l'exercer à comprendre et à s'exprimer.

l'ensemble de nos élèves; nous en resterons très loin. Voyons cependant ce que nous pouvons faire, et quel est le résultat.

Un exercice que l'actuelle génération d'écoliers ne connaît plus guère, en partie destiné apparemment à fixer dans les habitudes sensori-motrices des schèmes syntaxiques et un vocabulaire usuel, c'était la récitation par coeur de textes latins littéraires. On peut se demander s'il atteignait son but quand les textes appris par coeur étaient surtout poétiques (72): Phèdre, Ovide, Virgile, Horace, fournissaient-ils vraiment les éléments d'une pratique du latin (73) ? Plus utile à ce point de vue serait la connaissance par coeur de textes sans grande prétention littéraire, par exemple les corrigés des thèmes, dont les tours seraient susceptibles d'être reproduits ou imités sans risque d'incorrection ou de ridicule. C'est donc de courts récits faciles de style classique que nous avons, du reste assez exceptionnellement, imposé l'étude par coeur. Encore donnions-nous cette consigne: "Vous devez, en principe, réciter; mais il ne vous sera pas tenu rigueur de modifications apportées au texte pourvu que vos phrases soient correctes; si même vous ne récitiez pas, mais racontiez l'histoire à votre façon sans incorrection, vous auriez une bonne note." Une telle consigne invite l'enfant à ne pas débiter une suite de syllabes, mais à se pénétrer

(72) En écrivant cela, nous supposons que l'on ne tient plus pour nécessaire dans les classes de savoir composer en vers latins.

(73) Dans un dialogue où le latin servait de langue commune, une réminiscence de Virgile, pressi copia lactis (Bucoliques, I, 81), venait par à peu près tenir lieu du nom caseus (fait cité par P. Guillaume dans un entretien). Plus anciennement, il arrivait qu'on fît apprendre par coeur tout texte traduit (par exemple l'Epitome ou des lettres de Cicéron).

du texte pour le redire librement: la récitation devient presque un exercice d'expression. Qu'arrive-t-il ?

Voici un exemple. Des élèves de Quatrième ont appris, après les avoir traduits, trois courts récits dans Cicéron (76). Dans la récitation faite par écrit que nous examinons, nous nous intéressons naturellement à tout ce qui rend personnel le texte proposé par l'élève: une récitation parfaite pourrait être un simple écho. Pratiquement, le cas d'une pure et simple reproduction ne s'est pas présenté, et nous pouvons donc étudier les modifications ainsi apportées un peu partout au texte comme des manifestations, jusqu'à un certain point, du parler latin de nos élèves.

Nous trouvons d'abord des successions de mots associés par des hasards phonétiques: c'est un écho manqué, et il ne semble pas que l'élève alors contrôle le sens des phonèmes qu'il émet ou reproduit.

Par exemple cenati discubuerunt ibidem devient caupo desuerunt ibidem, ce qui n'offre aucune signification: le mot caupo figure ailleurs dans le texte, son initiale commune amène à le substituer à cenati, et c'est à peu près de même que desuerunt, probablement forme rétrécie de deseruerunt, se substitue à discubuerunt.

Plus fréquentes sont certaines inadaptations: les termes se présentent dans la phrase récitée sans lien grammatical ou mal liés entre eux, les accords les plus simples sont

(76) Voici les titres sous lesquels ils étaient donnés: L'hôtelier assassin (extrait du De inventione, II, iv); Spirituelle riposte (extrait du De oratore, II, 68); Sophocle et ses fils (extrait du De senectute, vii, 22). On objectera assez justement que, puisque ces récits ont été traduits, soit en classe, soit comme devoirs suivis de leur correction, cette traduction française risque de se substituer au texte latin pour devenir la trame sur laquelle les élèves tisseront des récits avec des bribes de latin, ce qui nous ramène quelque peu au thème ordinaire.

négligés; le cas le plus frappant est la réintroduction d'un mot ~~tel~~ quel, de bribes du texte appris par coeur, dans la nouvelle structure.

Voici des exemples. Le texte dit: Sophocles ad summam senectutem tragoedias fecit; et Cham (G, 13 ans) écrit: Sophocles in senectutem tragoedias fecit. Le texte dit: quod propter studium cum rem negligere familiarem videretur; et Gauth (G, 13 ans) fait de cette proposition une indépendante, mais maintient le verbe à la forme videretur. Le texte dit: a filiis in iudicium vocatus est, ut, quemadmodum nostro more male rem gerentibus patribus boni interdici solet, sic illum quasi desipientem a re familiari removerent iudices; Ott (G, 13 ans 1 mois), en reprenant cette phrase, maintient ut, mais non les cinq derniers mots, et Fond (G, 12 ans) écrit: a iudicibus damnatus est quasi desipientem, et plus loin quaesivit num illos versiculos visisse desipientem (il a voulu voir dans la question une interrogation oratoire), quand le texte dit: senex dicitur [...] quaesisse num illud carmen desipientis videretur.

Le texte dit: Paucis post diebus, cum ad Nasicam Ennius venisset et eum a janua quaereret [...]; et Voy (G, 14 ans 6 mois) écrit pour ces cinq derniers mots eique quaererem a janua: il emprunte eique au début du texte (Cum ad poetam Ennium venisset eique ab ostio quaerenti Ennium ancilla dixisset domi non esse) et quaerem à la fin ("Ego cum te quaererem, ancillae tuae credidi").

Si l'écopier, au lieu de réécrire purement et simplement le texte appris, en reproduit la substance, comme nous lui proposons de le faire, avec des phrases un peu personnelles, son style révèle une syntaxe flottante où dominent des attractions, des influences de voisinage, l'emploi mécanique de mots-outils d'une valeur mal définie, un grand appauvrissement du vocabulaire.

Le texte dit: Illum somno impeditum non respondere existimavit. Lan (G, 14 ans 1 mois) écrit: Illum non

respondere impeditum somnum existimavit (accord de voisinage ou par rime).

Le texte dit: Tum senex dicitur eam fabulam [...], Oedipum Coloneum, recitasse iudicibus, et plus loin: sententiis iudicum est liberatus. Gauth (G, 13 ans) écrit: Nam dixit in iudices eam fabulam, Oedipum Coloneum, et plus loin liberatus est in iudicium sententiam. Le verbe dixit remplace recitasse; la préposition in devient une préposition à tout faire. (L'emploi de iudicium pour iudicum est soit une faute de morphologie, soit la transposition du nom neutre iudicium qui figure plus haut.)

Le texte dit: Caupo [...] accessit et alterius eorum, qui sine nummis erat, gladium propter appositum e vagina eduxit et illum alterum occidit; [...] ipse se in suum lectum recepit. Joul (G, 14 ans 5 mois), qui a composé un récit personnel, écrit: Caupo venit et capit gladium viatoris qui nummos non habebat, occidit alterum qui nummos habebat et dormit. Appauvrissement caractéristique du vocabulaire: accessit devient venit, gladium e vagina eduxit devient gladium capit, se in suum lectum recepit devient dormit.

Enfin et peut-être surtout, ce que l'élève **récite** ainsi est moins du latin qu'un français gauchement latinisé. De cela, on saisit à tout moment des manifestations frappantes en vocabulaire, en morphologie, en syntaxe.

Le texte dit: a filiis in iudicium vocatus est; Fond (G, 12 ans) écrit erat appellatus, en usant d'un mot dont la forme et l'orthographe fautive reproduisent le participe français appelé.

Le texte dit: sententiis iudicum est liberatus; Cham (G, 13 ans) écrit fuit liberatus, forme calquée sur celle du français fut acquitté. Alors que le texte dit: eam fabulam quam in manibus habebat, le même Cham écrit carmen quem in manibus habebat, en accordant le relatif latin avec le nom français poème; et plus loin, alors

que le texte dit senex dicitur [...] quaesisse num illud carmen desipientis videretur, il écrit quaesivit si operam desipientis hoc videretur.

Mais, si nous voulons étudier le style des élèves, pourquoi une récitation plus ou moins fidèle d'un texte appris par coeur ? Pourquoi ne pas plutôt poser à nos sujets des questions en latin sur ce texte ? La forme de leurs réponses sera révélatrice. Voici, par exemple, un récit très connu de Sénèque (De beneficiis, V, 24): un ancien soldat, devenu propriétaire rural, qui a procès avec des voisins, plaide devant César et lui rappelle des services rendus. Nous posons à nos élèves de Quatrième quatre questions.

questions posées. - 1. Cur Caesar ad proximum fontem ire non poterat ?

2. Cur Caesar militem suum non agnoverat ?

3. Cujus auxilio Caesar siti confectus bibere potuit ?

4. Num Caesar, dum agellos militi suo donat, tam justus est quam gratus ?

Ces questions semblent bien comprises par les vingt-six sujets présents de la classe. Dans leurs réponses, on peut remarquer d'abord des éléments soit du texte appris par coeur, soit de la question posée, reproduite en écho, ou sensiblement remaniée.

Out (G, 13 ans 11 mois), pour répondre à la première question, récite simplement: Et quidem, siti confectus, quia propter pedem impeditus ire ad proximum fontem non poteram, repere manibus volebam. Sans aller jusque là, deux autres ont écrit: Caesar [...] non poteram, avec la première personne du singulier reproduite comme dans le texte, où César s'exprime en style direct.

Leg (G, 13 ans 6 mois), à la troisième question, répond en commençant ainsi: Caesar cujus auxilio siti confectus bibere potuit quod [...], en reproduisant deux mots de la question qui n'ont ici que faire.

Gil (G, 15 ans 3 mois), pour répondre à la seconde question, écrit: Caesar non agnoverat suum militem quia

ossa extracta sunt (77), etc., en laissant les verbes aux temps où il les trouvait soit dans la question (agnoverat), soit dans le texte (extracta sunt). Mais Van (G, 14 ans 6 mois) remanie un peu personnellement le texte: Caesar militem suum non agnoverat quod miles oculum effossus erat (78) et ossa e capite extracta erant.

L'effort pour réadapter les matériaux fournis à la situation nouvelle rencontre trois obstacles: l'inertie, qui fait conserver au mot sa forme première, comme nous venons de voir, la difficulté d'user de formes encore mal assimilées, les accords et les constructions de la langue maternelle qui s'imposent et excluent d'autres constructions.

Ainsi, pour répondre à la première question, les élèves veulent dire: "César ne pouvait aller à la source la plus proche parce qu'il s'était déboîté la cheville." Pour cela, ils vont utiliser cette partie du texte: "Meministi, inquit, imperator, in Hispania talum torsisse te circa Sucronem ?"

Ott (G, 13 ans 4 mois), après la conjonction causale, conserve alors l'infinitif torsisse (inadaptation du texte par inertie). Rum (G, 13 ans 1 mois) répond:

[...] quia talum torsisset, et Joua (G, 13 ans 3 mois):

[...] quod talum sibi torisset, avec un emploi incorrect du subjonctif (règle des causales non assimilée). Joua emploie ainsi sibi, et Cham (G, 13 ans 3 mois) écrit quod torsus erat talum, l'un avec un datif, l'autre avec un passif (79), qui reproduisent le français "il s'était déboîté la cheville"; et, mieux encore, Vell (G, 13 ans

(77) Le verbe n'est pas extracta sunt dans Sénèque; ces élèves lisaient ce réxit dans un recueil d'exercices dont l'auteur cite assez peu fidèlement.

(78) Il veut dire militi oculus effossus erat, il n'a pas appris l'accusatif de relation, ce qui rend plus manifeste un effort personnel pour s'exprimer.

(79) Il ne s'agit évidemment pas du passif avec l'accusatif de relation: celui-ci n'a pas encore été enseigné.

6 mois) et Voy (G, 14 ans 8 mois), malgré le texte de Sénèque appris par coeur et malgré celui que constitue la question posée, mettent dans leur réponse ad proximam fontem, en faisant accorder en genre l'épithète latine avec le nom français (accords et constructions de la langue maternelle).

Tout n'est sans doute pas décourageant dans la tentative de faire assimiler à des débutants des constructions latines par l'étude par coeur des textes expliqués; mais enfin, s'il s'agit d'obtenir que l'élève s'exprime éventuellement en latin sans référence au français, on est encore loin de compte. Peut-être la forme de l'exercice en est-elle en partie responsable: une scène de comédie familière jouée en latin pourrait avoir un résultat meilleur, certains l'affirmeront sans doute à la suite de quelques tentatives intéressantes (80). Mais, en admettant la réussite, ces rares exemples sont-ils généralisables ? Question qui se pose chaque fois qu'on veut donner une valeur exemplaire à d'heureuses initiatives qui supposent un grand art pédagogique. Nous y reviendrons. Quoi qu'il en soit, reconnaissons ceci: quand les élèves récitent du latin par coeur, il arrive qu'ils ne récitent que des suites de syllabes dont le sens ne leur est pas toujours évident; et, quand on les invite à utiliser ce latin, soit pour répondre à des questions posées, soit pour redire le texte un peu librement, ils ne s'expriment pas en latin, mais habillent ou barbouillent de latin ce qu'ils pensent d'abord dans leur langue maternelle.

(80) Nous avons eu sous les yeux des saynètes composées en latin par des élèves de Cinquième de M^{lle} A.-M. Malingrey: il y a là un intéressant travail en équipe. Un inconvénient: si le texte est l'oeuvre des élèves, il peut n'être que médiocrité, et certains tours fautifs subsistent, qu'il est regrettable de laisser apprendre par coeur; s'il n'est pas ou s'il est trop peu l'oeuvre des élèves, la méthode risque de perdre une partie de son efficacité. Des praticiens des méthodes actives se sont trouvés devant ce dilemme pour des essais analogues de composition française sous la forme de pastiches de comédie classique.

Ne peut-on **alors** proposer un exercice dans lequel il n'y aurait pas de traduction en français ? Faisons lire un texte, et, au lieu d'en demander la traduction (81), invitons l'élève à répondre ici encore à des questions posées en latin sur ce texte. Puisque l'élève est interrogé en latin, puisqu'il va chercher les éléments d'une réponse dans un texte latin, ne sera-t-il pas soustrait aux influences de la langue maternelle?

Observons ainsi des élèves de Sixième auxquels ont été posées des questions sur des textes latins faciles (82). Nous trouvons, comme dans le cas précédent, des réponses où un fragment du texte est reproduit tel quel, d'autres où se manifeste un effort plus ou moins heureux d'adaptation aux prises avec les mêmes difficultés que plus haut.

Question posée: Cur (canis) in itinere impugnatus est ?

Ad (G, 10 ans 9 mois) répond: In itinere autem a duobus canibus validioribus jucundo cibarium odore allectis

(81) Les exercices latins scolaires sont aujourd'hui soit des exercices de mécanisme, soit des exercices de traduction; il n'est jamais question, ou fort peu, de pratique de la langue (lecture et expression en latin). Aussi les conditions les meilleures de l'exercice en question, qui supposeraient le texte lu, compris et non traduit, ne sont pas réalisées en fait: l'élève traduit, au moins mentalement, le texte sur lequel on l'interroge ensuite en latin.

(82) Pour simplifier, nous ne ferons état que de réponses fournies par des élèves de Sixième aux questions posées sur certains récits contenus dans notre recueil Discant a bestiis homines ou Les hommes à l'école des bêtes (Editions de l'École, Paris, 1949): XIII. Mus et rana; XVI. Apes et fuci apud vesperam judicem litigantes; XIX. Canis sportam cibarium plenam portans (d'après La Fontaine, Fables, IV, xi - 1, xxi - VII, vii); Mus urbanus et mus rusticus (d'après Horace, Sat., II, vi, 79-117). Nous aurions d'autres exemples à proposer, parfois plus riches; mais ceux-ci ont l'avantage de se rapporter à des textes dont le sujet est universellement connu, ce qui facilitera l'appréciation.

impugnatus est, ce qui est une transcription du texte: de là l'emploi, inutile ici, de autem.

Question posée: Cur in sportam ipse irruit ? Lap (G, 12 ans 5 mois) répond: In sportam ipse irruit quod a canibus neque cupiebat laceratus esse (= lacerari), neque a domino verberabor (= verberari). Dans le texte, le chien, attaqué, préfère prendre une part dans le panier, à lui confié, que pillent les autres, en se disant: "Etiam si a canibus istis non laceratus ero, a domino meo verberabor", et c'est ce dernier mot que Lap reproduit tel quel dans sa réponse. A cette même question, Ad (G, 10 ans 9 mois) répond: In sportam ipse irruit quia videbat reliquos in sportam irruisse, et Sey (G, 10 ans 4 mois): Irruit ipse in sportam quia cupiebat capere cibaria ei (= sibi) et non ea dare a duobus canibus validioribus. Ad et Sey reproduisent des éléments du texte, et le second va jusqu'à employer le complément d'agent animé qu'il tire du récit comme un complément d'attribution à la faveur d'une homonymie des prépositions a (ou ab) en latin et à en français.

Mais, en somme, que demandons-nous à l'élève ? Sans doute qu'il reproduise les mots entendus, qu'il reprenne les tours avec une certaine conscience de leur valeur et s'efforce de les adapter aux nouvelles situations. C'est, apparemment, ce que font nos sujets. Si nous les voyions passer, comme l'enfant qui apprend à parler, de la reproduction pure à une imitation moins servile, de cette imitation à une expression originale, ce serait excellent. Or notons une chose: quand ils adaptent un peu le texte, c'est à peu près toujours en se référant visiblement au français.

Ainsi, dans la dernière réponse citée, Sey pense sa phrase en français: " ... Il désirait prendre les victuailles pour lui et ne pas les donner à deux chiens plus forts", et c'est pourquoi il écrit ei pour sibi, le français moderne employant lui dans les deux sens, et introduit la préposition a là où elle n'a que faire (83).

(83) C'est ainsi que, répondant à une question posée à pro-

N'appelons pas utilisation du texte la reproduction, plus ou moins à propos, de quelques lambeaux, ni même la projection dans un schème syntaxique français de mots morphologiquement réajustés d'après des règles de grammaire; une utilisation vraie du texte consiste à penser avec le texte resté en latin. Or, ici encore, malgré les conditions imposées, les élèves se servent presque toujours de la langue maternelle dont l'influence transparaît dans le vocabulaire, dans les accords, dans les emplois des cas, dans la syntaxe des subordonnées.

Ainsi nous trouvons plusieurs fois le mot si employé comme un adverbe latin affirmatif par des élèves qui n'étudient que l'anglais ou l'allemand; le mot si existe en latin, et leur semble devoir se charger automatiquement des mêmes acceptions qu'en français.

Sel (G, 10 ans 2 mois): Palus muri tutus non erat (accord de l'adjectif avec le nom français).

Bern (G, 10 ans 10 mois): Mus et rana habitabant haud procul paludis (= a palude).

Cham (G, 11 ans 7 mois): Fuci recusaverunt faciendi mel.

Sey (G, 10 ans 2 mois): Vespa vidit apes solas faciunt melem (= apes solas mel facere posse).

Bert (G, 12 ans 11 mois): Sciebat quem dominus ejus verberabit (= se a domino suo verberatum iri).

L'ordre des mots (il suffit de relire les citations précédentes) est ordinairement celui du français; quand il suit l'usage latin, on voit souvent qu'il est trouvé après coup.

Dul (G, 10 ans 9 mois): Rana trahit... Mais il rature ce verbe, et poursuit: ... imam paludem subito petens murem secum trahit.

pos d'un autre texte, Vel (G, 12 ans 6 mois) veut dire: Lè cerf évitera les traits et les flèches, et écrit: Cervus les tela sagittasque vitabit: il pense si bien sa réponse en français qu'il introduit un article français dans son texte latin.

Tous ces traits nous montrent le français en transparence sous le latin. Le mot français est si bien présent que des inadvertances le font apparaître; le tour français est si tyrannique qu'il évince celui du texte dont l'imitation semblait devoir s'imposer.

Le texte dit: Rana perfida subito imam paludem petit et murem secum trahit; malgré cela, pour dire le fond du marais, les élèves disent couramment imum paludis.

Dul (G, 10 ans 9 mois) écrit: Mus ... erat parum peritus a tranare, c'est-à-dire "trop peu habile à nager", quand le texte dit natandi parum peritus erat.

Question posée: Nonne paludem tranare muri periculosum erat ? Cette question même constitue un texte dont la réponse pourrait faire état. Voici quatre réponses:

a) Liou (G, 11 ans 10 mois): "Paludem tranare muri periculosum erat." C'est une simple reproduction du contenu de la question.

b) Will (G, 12 ans 2 mois): "Paludem erat periculosus muri tranare." C'est le texte, mais altéré: disparition du genre neutre.

c) Sim (G, 11 ans 10 mois): "Erat periculosus tranandi paludem." Le genre neutre ~~disparaît~~; le gérondif latin prétend traduire, sans égard pour sa fonction, l'infinitif français précédé d'un de explétif.

d) Bern (G, 10 ans 10 mois): "Si, palus periculosum erat tranare muri quod habebat pavorem." Nous n'avons guère ici que des mots latins juxtaposés aux mots français: si pour oui, et habere pavorem pour avoir peur.

L'élève a construit son latin sur du français. Mais, à partir de ce latin, peut-il retourner au français ? Pas toujours. Son latin devient alors pour lui (et pour le professeur) inintelligible.

Répondant à une question sur un texte lu en Sixième, Vel (G, 12 ans 6 mois) a écrit: Vulpes intrare non audebat et putabat loco tutissimo quod erat timor. Nous

lui demandons ce qu'il a voulu dire; il ne parvient pas à traduire complètement son texte de la veille: "Le renard n'osait pas entrer... parce qu'il avait peur."

Il a cru obéir aux conventions, aux règles du jeu, mais, en composant cela, il s'est trompé, et le cryptogramme est indéchiffrable pour lui-même.

C'est ainsi sur du français que l'élève bâtit spontanément son latin; il traite ce français par des règles; au texte latin sur lequel on l'interroge, il recourt nécessairement, la forme même de l'exercice le lui impose, surtout quand ce texte a été appris par coeur, mais on a l'impression qu'il n'en sent pas autrement la nécessité. Cela n'est-il pas, après tout, conforme aux observations sur la manière dont l'enfant conçoit les lois grammaticales du langage ? Sa première tendance est d'estimer sa langue maternelle bonne, et même la seule bonne (84); quand on lui demande de s'exprimer en latin, l'écopier fait tout naturellement d'une phrase pensée, exprimée en français le support normal d'une phrase latine, d'une suite de mots latins, celle-ci se modelant sur celle-là. Jugeant nécessaires des règles de grammaire pour pouvoir parler, il applique tant bien que mal des règles. Quant à l'usage, qu'il apprendrait en portant son attention au texte latin, il en ignore la véritable valeur. Tout cela est dans la logique d'une conception du langage telle qu'elle ressort des observations par lesquelles s'ouvre la présente étude.

On pourra nous objecter que le texte sur le contenu duquel l'élève est invité à répondre a été traduit (85): ainsi

(84) Voir le Chapitre I.

(85) Il en est ainsi pratiquement d'ordinaire. Toutefois il nous arrive de proposer un texte à lire à des élèves sans en exiger la traduction: la seule justification demandée est la réponse aux questions posées. En fait, cela ne change guère les conditions de l'épreuve: l'élève ne semble pas entendre le texte sans l'avoir traduit intérieurement.

est insidieusement substitué en fait au texte latin un texte français, ce qui pousse l'élève à répondre sur le texte mis en français. Nous ne pensons pas que cela explique vraiment les faits constatés. Mais passons en effet à un autre genre d'épreuve, à la narration faite directement en latin.

L'invitation à s'exprimer en latin devrait paraître toute naturelle. C'est, au contraire, une consigne qui surprend une classe jusqu'à l'effarement. Notre enseignement n'y prépare point: il est exceptionnel aujourd'hui qu'à l'école une consigne soit formulée en latin. C'est pourquoi la langue latine n'est pas pour nos élèves un langage, mais une matière à tâches scolaires. Qui sait si un enseignement de la musique où l'on ne s'adonnerait qu'à des exercices ne fermerait pas les enfants au sentiment vrai du langage musical et de sa valeur expressive ? L'étude en algèbre des fonctions sans aucune référence aux réalités qu'elles peuvent exprimer ne risque-t-elle pas aussi de rester située sur un plan étranger à la vie ? L'invitation à rédiger quelque chose en latin laisse les élèves pantois, incapables de dire quoi que ce soit de senti ou de vécu.

A trois reprises, à des élèves de Quatrième, nous avons proposé de rédiger une phrase en latin sur le sujet qu'ils voudraient. Les phrases qu'ils composaient avaient presque toujours pour sujet les versions récentes, ou le texte expliqué en classe, ou encore une banalité d'après un exemple de la grammaire. Nous n'avons qu'exceptionnellement trouvé la rédaction d'un fait, imaginaire ou vécu, par Sav (G, 14 ans 6 mois): Oculus vicini qui nobiscum ludit a medico exstruxerat (pour exstructus erat, mais le sens donné par Sav à ce verbe est incertain), phrase dans laquelle, au reste, la place assignée au verbe ludit a été marquée après coup.

Déjà ce choix des sujets dans un exercice de rédaction libre montre que, pour nos élèves, le latin ne sert pas à s'exprimer.

Voici une autre expérience. Si l'on demande à des élèves d'écrire, par exemple, une trentaine de mots français, ceux qu'ils voudront, ils écrivent surtout des noms qui représentent des souvenirs, des images ou des sentiments familiers, ou désignent des objets qu'ils ont sous les yeux; on peut, de cette épreuve, tirer certains enseignements sur leur forme d'esprit. Si on leur demande d'écrire de même des mots latins, on obtient des mots venus de la grammaire (paradigme, listes d'exceptions, exemples de syntaxe...) et de textes en cours d'explication, et des mots tout simplement très usuels, mais très peu de mots qui désignent des objets vus, aucun (ou bien peu s'en faut) qui exprime un souvenir ou un sentiment personnel; de là une forte proportion de verbes et de mots-outils grammaticaux (pronoms, prépositions, conjonctions), qui sont exceptionnels quand l'épreuve fait état de la langue maternelle. La différence est significative: si on leur demande des mots français, nos sujets pensent avec des mots français; si on leur demande des mots latins, ils pensent à des mots latins.

Il est vrai qu'on n'apprend pas aujourd'hui le latin pour les usages concrets de la vie: nous l'avons noté à propos de l'étude du vocabulaire. Le latin est principalement le visage ridé de vieux textes; si l'on s'en sert, ce sera pour redire ces choses désuètes (86), à peu près comme on ne jouera sur un clavecin que les oeuvres d'une époque passée dont on veut retrouver le caractère authentique.

Renonçons donc, à moins d'une circonstance favorable exceptionnelle, à obtenir de nos élèves une rédaction en latin sur

(86) Ou, si l'on préfère, intemporelles. On peut cependant user du latin pour exprimer des réalités modernes: il suffit de parcourir, entre autres exemples, quelques numéros de la revue Vita Latina (Aubanel, Avignon), tel le n° 17, septembre 1962, p. 99-105 (les voyages dans le cosmos, le tunnel sous le Mont-Blanc, les catastrophes aériennes, l'actualité cinématographique, etc.). Certains estimeront qu'à côté de rares nécessités ce sont là plutôt des jeux d'intellectuels.

ce qui les touche personnellement: ils n'en ont ni le goût ni la possibilité, et sont alors incités à composer un charabia inférieur à ce qu'ils produisent dans un thème ordinaire, comme si leur tendance à écrire en un français vaguement latinisé était alors exaspérée.

Ainsi Vell (G, 13 ans 3 mois) écrit ceci: Meus amicus non credo nos non habituros esse scholam die victoriae cum non habuerant anne praecedentia, ce qui veut dire: "Mon camarade ne croit pas que nous aurons classe le jour (anniversaire) de la victoire, puisque nous n'avons pas eu classe ce jour-là l'an dernier."

Nous proposerons alors plutôt un sujet de narration approprié à l'usage que font nos élèves de la langue latine. Voici un premier exemple: nous demandons à des élèves de Seconde de faire, en latin, le récit d'une fable de leur choix.

Ric (F, 14 ans 9 mois) a choisi Le coq et la perle. Voici son texte, intitulé par elle

De gallo et margarita

Olim gallus invenit margaritam; quam dedit gemmario: "Credo eam esse acutam, inquit, sed malim minimum granum mihi."

Rudis hereditatem adiit autographum; quem portavit apud suum vicinum, bibliopolam: "Credo eum esse bonum, inquit, sed malim minimum assem."

Ric, on le voit, essaie de composer des phrases latines: emploi du relatif de liaison, de la proposition infinitive, etc. Mais, ce qui frappe davantage, c'est cet habillage en latin du texte de La Fontaine (Fables, I, xx) à peine retouché. Ce n'est pas là rédiger en latin, c'est juxtaposer des mots latins à des mots français, au mépris de la propriété des termes: ainsi l'emploi impropre des mots acutam, apud, ne s'explique que par la présence dans le français de l'adjectif fine, de la préposition chez; une forme comme malim est la traduction mécanique d'un conditionnel présent: Ric ne voit pas trop comment rendre en latin cela ferait bien mieux mon affaire, elle imagine de dire platement j'aimerais mieux telle chose,

sans se rendre compte de la valeur expressive ni du terme qu'elle emploie ni de sa forme. Quant à l'ordre des mots, c'est à peu de chose près celui des mots français qu'elle pense.

Il en est de même de treize autres sujets dont nous avons le récit sous les yeux: le français est partout. Il arrive qu'un mot soit créé de toutes pièces (branca pour branche); le plus souvent, ce sont des impropriétés révélatrices (tel l'emploi des adjectifs viridis pour parler de raisin vert, pudens pour dire le corbeau honteux, de pinguissimus pour vastissimus bos). Les formes verbales trahissent que l'élève obéit servilement à la forme du verbe français: la branche avait cassé, forme apparemment active, d'où fregerat; et il était assis, forme apparemment passive, d'où sessus erat; on trouve même traduit par le pluriel notre vous de politesse. Les cas sont ceux que suggèrent une forme, une construction, une habitude françaises: c'est l'attribut ou le sujet postposé mis à l'accusatif; c'est la traduction automatique par le génitif de notre préposition de, ou par in de notre préposition en (d'où in specie pour dire en apparence), etc. Le souci d'un peu de grammaire n'est pas absent, ni celui d'une construction latine; mais on sent là une recherche forcée, artificielle, et même une application à faux de règles apprises (l'accusatif pour répondre à la question quo sans préposition là où il en faut une, le subjonctif dans la causale en un cas où l'indicatif seul convient, etc.).

Mais on peut nous faire une juste objection. Inviter des élèves à choisir une fable et à la raconter en latin, n'est-ce pas les inciter à traduire à peu près cette fable? Nous voilà de nouveau dans le thème le plus banal. Voici donc un autre exemple avec un sujet de rédaction latine différent. Des élèves de Première ont lu avec nous, entre autres pages de Tacite, le récit de l'incendie de Rome sous le règne de Néron (87); nous leur proposons alors le sujet de devoir suivant: Un habitant de Rome écrit à un ami intime une lettre

(87) Tacite, Annales, XV, 38-44. Une enquête en fin d'année devait mettre en évidence que ce texte avait été l'un des plus goûtés par ce groupe d'élèves.

au sujet de l'incendie de l'an 64 et des mesures qui ont suivi (reconstruction de la ville, poursuites contre les Chrétiens...)."

L'avantage d'un tel sujet, c'est de n'avoir pour référence qu'un texte latin; on invite les élèves à en reprendre les idées à un autre point de vue, ce qui ne semble pas très difficile (88). Qu'obtenons-nous ? D'abord, évidemment, une reproduction ou une imitation plus ou moins gauche du texte.

Le texte dit: Sexto demum die apud imas Esquiliis finis incendio factus. De là cette phrase de Val (F, 17 ans 7 mois): Sexto die finis incendio factus.

Le texte dit: Et in tempore Nero Antii agens... Mod (F, 18 ans 6 mois) le reprend ainsi: Et in tempore Nero qui Antii erat... Et plus loin elle écrit: Aedificia ipsa saxo Sabino Albanoque solidarentur. C'est là, pour elle, une proposition indépendante, mais elle répète solidarentur en lui laissant la forme d'un verbe subordonné.

Le texte fournit ceci: Quae quamquam popularia in irritum cadebant, c'est-à-dire: Ces mesures, bien qu'agréables au peuple, échouaient. All (F, 18 ans) Res popularia principis cadebant.

L'imitation exige un certain remaniement du texte, et les arrangements introduisent dans la rédaction quelques phrases personnelles: aussitôt l'infrastructure française est partout sensible dans le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe, l'ordre des mots.

(88) Il peut être amusant de rapprocher la manière dont s'y prennent nos élèves de celle dont "un mauvais écolier", au IV^e siècle ap. J.-C., traitait ce même sujet: c'est la douzième lettre apocryphe de Sénèque à Saint Paul (voir Léon Vouaux, Les Actes de Paul et ses lettres apocryphes, Letouzey et Ané, Paris, 1913, p. 342-344 et p. 362-365), simple exercice littéraire manqué dont la lecture console, sinon des incorrections, du moins de toutes les pauvretés rédigées par nos élèves.

Exemples. a) Vocabulaire: beneficium au sens de "bénéfice"; uno verbo pour dire "en un mot"; ignem urbi posuit ("il mit le feu à la ville") pour urbem succendit; etc.

b) Morphologie: fitur au sens de "est devenu"; parcита est au sens de "a été épargnée"; etc.

c) Accord: nostra dolor; incendium ortus est; omnes res [...] incitabat (verbe au singulier accordé avec le pronom français tout indéfini); etc.

d) Emploi des cas: urbs Romae; crede me, pour crede mihi; etc.

e) Subordination et ordre des mots: ut tibi vere loquor, au lieu de loquar, parce que la forme française (je) parle appartient aussi bien au présent de l'indicatif qu'à celui du subjonctif; ut suspicionem amoveat (= amoveret), non ante in urbem regressus est quam domui ejus ignis propinquaret: la finale est au présent du subjonctif, parce qu'en français les élèves n'emploient pas l'imparfait, alors que la temporelle qui suit, empruntée mot pour mot à Tacite, devrait faire penser à la concordance des temps; debuimus ire ad agros nisi incendium peteret nos, c'est-à-dire: "Nous avons dû nous rendre aux champs, sinon l'incendie nous gagnait" ou "nous eût rejoints"; etc.

Cela, du reste, sans contester un effort sincère, heureux ou non, pour chercher des tours et appliquer des règles de grammaire.

Berg (F, 18 ans 3 mois): Hoc non impedivit ut (= quominus) essent qui crederent Neronem ipsum auctor (= auctorem) cladis hujus esse.

All (F, 18 ans): Nero est tam crudelis adversus eos ut miseratio nascetur (= nascatur). On dirait mieux: in eos adeo saevit ut...

Del (F, 16 ans 8 mois): Ego non possum quin credam eos innocentes esse, tournure acceptable, mais archaïque, découverte sans doute dans le dictionnaire, au lieu de celle-ci: Ego facere non possum quin...

Mac (F, 17 ans 3 mois) commence ainsi: Aliquem certiore facere tui de cladibus ingentibus volo. Que veut-elle dire ? Ceci: Certiore te facere volo de cladibus ingentibus. Elle cherche dans le dictionnaire comment traduire informer quelqu'un de quelque chose, et trouve: "aliquem certiore facere, génitif, ou de, ablatif".

Tout ceci révèle bien le mode de rédaction de ces sujets. Mais interrogeons-les là-dessus. "Vous aviez, ~~disons-nous~~ aux quatorze sujets (filles) qui nous ont remis une rédaction, trois manières de faire. L'une, c'était de rédiger directement en latin. Qui de vous s'y est prise ainsi ?" Quelques doigts se lèvent: deux disent avoir fait comme cela, une autre partiellement. "La seconde manière, continuons-nous, c'était d'écrire en latin un texte que vous pensiez d'abord en français..." Les sujets qui venaient de lever le doigt se récrient: c'est ainsi qu'elles ont fait, elles n'ont pas seulement imaginé qu'on pouvait entendre la chose autrement. "Une troisième manière, enfin, pouvait consister à rédiger un texte en français, et à le traduire en latin en modifiant çà et là une tournure dont la traduction se révélait difficile." Ainsi ont fait les autres, c'est-à-dire la grande majorité: on voit qu'il ne reste pas grand-chose d'une véritable rédaction en latin. Aussi retrouvons-nous ce que nous relevions dans le thème latin ordinaire: le remaniement plus ou moins habile à l'aide de règles de grammaire d'un texte pensé en français dont le caractère français perce un peu partout sous la tapisserie du vocabulaire; le texte latin imité, utilisé, reproduit ou adapté plus ou moins à la nouvelle situation; et, dans cette adaptation, des tendances chaotiques où l'on sent la gaucherie dans l'emploi d'une langue mal connue.

On hésite bien naturellement à se citer soi-même, et l'observation de soi est difficile: l'introspection rompt à tout moment le cours normal du phénomène à observer. Voici cependant quelques notes prises, par un effort de dédoublement, pendant que nous composons un récit en latin pour débutants. Le roi Tullus invite Horace, accusé du meurtre de sa soeur, à se défendre;

nous avons rédigé un plan du petit discours qui va lui être prêté.

"Qu'as-tu à dire ?" Voilà la première phrase qui nous vient à l'esprit. Nous pensons au verbe habere, construit, familièrement du moins, avec l'infinitif en ce sens. "Que peux-tu dire ?" nous semble cependant préférable: Quid potes dicere ? Précisons: "... pour ta défense". Ce prolongement nous suggère le mot caput, et l'expression damnare capitis ou capite. Faut-il employer la préposition pro ? L'article du dictionnaire, au mot défense, contient quelque part le mot causa ; cela nous suggère l'expression pro causa tua. Dans le dictionnaire latin, nous consultons l'article exponere, et finalement nous écrivons: Causam tuam expone. L'article caput du dictionnaire contient les expressions in iudicio capitis, capitis periculum inferre alicui. Nous écrivons: Memento tibi periculum esse capitis.

Notre plan prévoit de faire dire ensuite à Tullus ceci: "Voici le cadavre de ta soeur que tu as perdue..." Nous pensons à l'expression susceptible de rendre voici: "Nous avons sous les yeux..." Alors nous commençons la phrase en latin par les deux termes destinés à s'opposer: Nam et sororis tuae cruentum cadaver et trigemina spolia jure lecta Curiatorum... Nous améliorons cela en ajoutant foede transfixae après sororis tuae, et nous ramenons le génitif Curiatorum devant les mots complétés trigemina spolia. Puis nous cherchons comment rendre "sous nos yeux", et nous achevons ainsi: ante oculos omnium posita sunt.

Ainsi, comme nos élèves, nous n'avons rédigé en latin qu'un texte pensé en français. Ce français, nous ne tentons pas de le rendre mot pour mot; nous profitons d'un certain sens acquis de la phrase latine, nous évoquons des expressions usuelles, nous vérifions leur caractère classique, nous cherchons dans un dictionnaire une tournure plus ou moins pressentie; mais nous pensons à des

règles précises çà et là, et nous remanions la phrase pour parfaire sa construction latine. Notre travail bénéficie d'une expérience plus grande; mais il est bien de même nature que celui de nos élèves.

IV. L'EXPRESSION DE L'ÉLÈVE EN LATIN ET LE LANGAGE DE L'ENFANT.

Tous les exercices dont la forme nous faisait espérer d'échapper aux influences de l'infrastructure du texte français pour observer des sujets s'exprimant directement en latin, échouent donc, ou, plus exactement, nous ramènent au thème banal: l'élève ne s'exprime pas vraiment en latin, mais compose plus ou moins consciemment un texte français susceptible d'être traduit par lui, et la forme de ce texte français exerce une influence considérable sur celle du latin qu'il élabore. Comme dans le thème, son latin n'est que le revêtement superficiel d'une pensée dont l'expression est toute française. Nous y retrouverons cette juxtaposition des vocabulaires, ce remaniement du schème syntaxique, ces laborieuses applications de règles, et, finalement, une expression maladroite et gauche, inadaptée, souvent peu intelligible.

Mais, dira-t-on, pourquoi voir essentiellement dans le thème latin ou dans ces exercices d'expression en latin un pur exercice maladroit de grammaire? Ces gaucheries sont bien naturelles, si on les compare, si on les assimile peut-être à celles de l'enfant qui fait l'apprentissage du langage; et ne retrouverait-on pas, soit dans le thème, soit dans les exercices d'expression personnelle en latin, des traits caractéristiques du parler enfantin? Dans ce cas, il n'y aurait plus là une tâche artificielle dont la description caricaturale est trop facile, mais le balbutiement naturel du langage commençant. Pourquoi l'apprenti latiniste ne revivrait-il pas l'expérience de ses premières années quand il acquiert un vocabulaire nouveau et une syntaxe nouvelle?

C'est là une hypothèse séduisante, et, nous l'avouons, elle nous séduisait. Si nous avons multiplié les observations et les expériences au risque de nous répéter, puisque nous retrouvions chaque fois à peu près la même chose, c'est que nous espérons trouver entre le thème latin, ou mieux entre l'emploi du latin pour s'exprimer et les modes d'expression parlée ou même écrite du jeune enfant des caractères communs. Il y en a, que nous allons relever; et nous nous demanderons ensuite si ces analogies permettent de voir dans l'acquisition du latin par l'élève un recommencement de l'acquisition du langage.

Dans nos conclusions d'observations portant sur une quinzaine de thèmes (89), nous trouvons que les fautes de syntaxe s'expliquaient principalement de deux façons, soit par la présence de l'infrastructure du français dans une proportion de 47,3 %, soit par la maladresse dans l'application de règles nouvelles dans une proportion de 47,9 % ; c'est dire qu'il ne resterait pas même une proportion de 5 % de fautes pour lesquelles une autre explication serait requise. C'est bien peu, ce serait presque négligeable, si l'observation des résultats d'autres exercices, réponses en latin à des questions posées en latin sur un texte lu, narrations latines plus ou moins libres, ne faisait paraître des pourcentages sensiblement différents. Ainsi, dans leur rédaction d'une lettre supposée sur l'incendie de Rome, les élèves de Première totalisent quelque cent cinquante fautes de syntaxe, dont la cause se trouve apparemment dans l'infrastructure d'un texte français pensé ou rédigé dans la proportion de 50,3 % ; la maladresse à appliquer la grammaire serait la cause des fautes de syntaxe dans la proportion de 30,4 %, et d'autres causes interviendraient dans la proportion de 15,2 %. Nous trouvons une variation analogue avec d'autres exercices où l'élève doit s'exprimer plutôt que traduire.

Autre variation intéressante, celle des conséquences, dans le thème et dans les exercices d'expression en latin,

(89) Dans le présent chapitre, première partie, p. 779-782.

des fautes commises en syntaxe. Ces conséquences peuvent être de quatre sortes: le latin de nos élèves ou bien est médiocre, sans incorrection grave; ou bien il est franchement mauvais, mais intelligible; ou bien il est inintelligible; ou bien, **enfin**, il présente une signification toute différente de ce que l'élève a voulu mettre. Voici des exemples pris dans la rédaction citée.

Mod (F, 17 ans 6 mois): Nero [...] areas purgatas traditurum promisit. L'omission de se est une faute; mais les auteurs présentent parfois de telles ellipses.

Berg (F, 18 ans 3 mois): Nemo scit quis esset incendii auctor. La concordance des temps est violée; mais la phrase est intelligible.

Mil (F, 16 ans 9 mois): Interim subitaria aedificia multitudine inopi digna accepimus. On voit bien qu'il suffirait, pour donner à cette phrase un sens, de modifier peu de chose (la phrase deviendrait par exemple interim subitariis aedificiis multitudinem inopem accepimus), peut-être même un seul mot (en substituant exstruximus ou exstructa sunt à accepimus); mais la correction réaliserait-elle ce que l'élève a voulu dire ?

Mac (F, 17 ans 3 mois) fait écrire par l'auteur supposé de la lettre sur l'incendie de Rome: "Tandem ad nihilum redigor." Le sens visé, et manqué, est évidemment: "Ut paucis dicam, sum ad extremam inopiam redactus." A côté de l'erreur de vocabulaire qui lui fait employer tandem, Mac emploie le présent au sens du parfait présent.

Dans un thème, la conséquence la plus fréquente des fautes est l'inintelligibilité (40 % des cas fautifs notés), ensuite c'est le solécisme grave (près de 37 % des cas fautifs notés). Quand il s'agit d'exercices d'expression, ce rapport est renversé (texte inintelligible dans 25 à 35 % des cas, solécisme grave dans 40 à 50 % des cas).

Ces deux variations s'expliquent aisément. Dans un thème élémentaire, on impose à l'élève des tournures syntaxiques

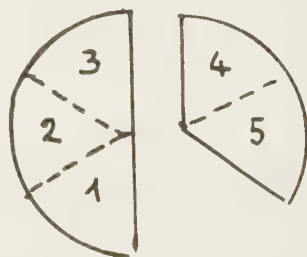
avec lesquelles on veut le familiariser: il les manque, et c'est le solécisme, mais ce solécisme va jusqu'à rendre son texte inintelligible. Quand on l'invite à exprimer quelque chose, il n'emploie que des tours dont il croit savoir user (de là un style très pauvre); il se trompe encore fréquemment, c'est le solécisme, mais, d'ordinaire, il a pu rendre en latin son intention. L'origine des fautes est ainsi plus souvent dans un thème la médiocre connaissance d'une règle dont on impose à l'élève l'usage; dans un exercice d'expression personnelle, l'élève évite les tournures qui lui sont encore peu familières, et c'est pourquoi sa narration contient si peu de subordonnées: son latin, dans une certaine mesure, est une régression à un langage infantile. Aux prises avec un problème nouveau, il est naturel que le sujet cherche dans son expérience passée un terrain solide, une base d'action, un contrôle de la valeur de la nouvelle opération (90). Quand il s'agit d'exprimer quelque chose en latin, ce terrain solide, c'est, apparemment, la langue maternelle (et il est remarquable que

(90) L. Johannot, Le raisonnement mathématique de l'adolescent, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947, p. 112. Ainsi l'élève peu sûr d'une formule algébrique la contrôle par des applications numériques; et, si le résultat d'un calcul numérique l'inquiète, il se réfère à l'expérience sensible (compte de bâtonnets, identification de fractions aux secteurs d'un cercle). Voici un exemple. L'élève se demande si la for-

mule trouvée $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{a+b}{ab}$ est exacte ; il substitue

3 à a et 2 à b , et écrit $\frac{1}{3} + \frac{1}{2} = \frac{2+3}{6}$ ou $\frac{5}{6}$ en effet;

et, s'il doute encore, il pourra imaginer de rapprocher un tiers de cercle d'un demi-cercle de même rayon (voir la figure ci-contre) pour contrôler si l'on obtient bien ainsi une surface égale aux $\frac{5}{6}$ du Cercle.



les pourcentages continuent à dénoncer son influence, sous la forme d'une infrastructure, comme la principale cause des fautes de syntaxe); ce sont peut-être aussi les formes périmées du langage enfantin, forme peu à peu abandonnées au profit d'un langage régularisé, socialisé, auxquelles l'élève aurait inconsciemment recours pour faire l'apprentissage d'une langue nouvelle. Même si cet aspect hypothétique du thème latin reste secondaire, puisqu'il n'expliquerait qu'une proportion mineure des fautes, il vaut la peine de l'examiner pour comprendre le comportement et les difficultés des élèves.

Une étude, même sommaire, du langage de l'enfant (91), ne peut entrer dans le cadre de ce travail. Nous nous contenterons de mettre en parallèle, en rapprochant des faits dont l'analogie peut paraître frappante, la manière dont l'enfant s'exprime dans la langue maternelle dont il fait l'apprentissage et celle dont les élèves s'expriment en latin quand on le leur demande.

Le vocabulaire latin de nos élèves est pauvre, ou, plus exactement, le vocabulaire qu'ils sont capables d'employer pour faire eux-mêmes des phrases est plus pauvre que celui qu'ils peuvent comprendre dans un texte: c'est ce que nous avons vu en demandant à des sujets de reproduire le récit appris par coeur. C'est exactement le cas du langage de l'enfant dès le départ, et encore vers douze ans.

A Phil (G, 11 ans 4 mois), sa maman montre des figurines dans un catalogue: les unes portent un chapeau, les autres non. "Montre le chapeau," dit-elle. Phil ne sait pas dire ce mot; mais il connaît assez bien la chose et le mot pour désigner exactement l'image de

(91) Le langage de l'enfant a beaucoup intéressé les spécialistes. Parmi les plus récentes études à ce sujet, citons celle de W. F. Léopold, Le langage enfantin, 4 vol., signalée par le Journal de Psychologie, Janvier-Juin 1954, p. 150. Par fidélité à notre méthode, tous les exemples cités ici relèvent de nos seules observations personnelles.

l'objet là où il est représenté. Phil comprend, à cet âge, beaucoup de consignes: Donne le bâton, ramasse le tricot, va porter à papa, et ici montre le chapeau, mais il ne dit aucune de ces phrases.

On a dicté à des élèves de Cinquième une page de Voltaire: Zadig désigne lequel de deux frères, selon lui, aime le mieux son père. On demande à ces élèves d'expliquer en une dizaine de lignes s'ils sont ou non de l'avis de Zadig. Beaucoup s'expriment alors dans un vocabulaire très médiocre: ils écrivent le plus vieux et le plus petit, et redonner, alors que le texte dit l'aîné et le cadet, et rendre; ils ne disent jamais amour filial, mais amour pour son père; on lit fréquemment argent mis (pour employé, dépensé) à faire un tombeau.

La conséquence est que le mot de l'enfant, dans sa langue maternelle, est chargé d'emplois et semble sémantiquement riche. Ainsi, dira-t-on, le mot latin de nos élèves prend une valeur de terme passe-partout: l'appauvrissement du vocabulaire conduit à l'impropriété et à l'à peu près.

Jeb (G, 1 an 4 mois) dit a-da, mot venu de l'imitation de "au revoir", mais qui, pour lui, signifie "départ de quelqu'un", d'une personne qui sort, d'une autre qui se rend dans une pièce voisine.

Phil (G, 1 an 6 mois) emploie le mot dodo dans différents sens. Il dit: Papa dodo, cela signifie "Papa dort" ou "Papa est étendu", et le dodo, c'est le lit où lui-même doit dormir. On éteint le poste de radio, il constate: Dodo zizi (= la musique a cessé), puis il répète cela sur un autre ton, plaintif: expression d'un regret, peut-être d'un ordre.

d'un

A propos/des textes appris par coeur en Quatrième, nous posons cette question: Cur caupo clamavit hominem esse occisum ? Lec (G, 14 ans 1 mois) répond: "Caupo clamavit hominem esse occisum, ut nolebat recordari (être reconnu)." On voit ut employé avec la valeur de quia, et recordari avec celle de être reconnu, si éloignée de la

vraie que Lec précise son acception par une parenthèse; et, du reste, par être reconnu, il faut entendre être reconnu coupable. Lec, manquant de vocabulaire, charge les mots qu'il sait des significations dont il a besoin.

Ce dernier exemple nous amène à ces confusions de vocabulaire que nous avons particulièrement étudiées (92). On en trouve d'analogues dans le langage de l'enfant: confusions, notamment, de termes antonymes ou constituant un couple.

Phil (G, 3 ans 1 mois) ouvre un placard: "Tu vois, dit-il, c'était pas ouvert... C'était pas fermé, reprend-il, c'était ouvert." (Il veut dire que le placard n'était pas fermé avec la targette qu'il ne peut atteindre.) De même Jeb (G, 2 ans 7 mois): "Il faut fermer (= ouvrir) la fenêtre." Or nous avons noté les fréquentes confusions des élèves, en latin, entre claudere et aperire.

Den (G, 3 ans 6 mois), au jardin, demande qu'on lui retire un tricot, "parce qu'il fait froid": il ne confond pas les notions de froid et de chaud, mais dit un mot pour l'autre.

Xa (G, 4 ans 10 mois) dit: "Demain j'ai roulé l'escalier." Cette confusion, dans son langage, entre demain et hier, se remarque encore un an plus tard (93).

A côté de ces confusions de mots associés par le sens en couples, il y en a d'autres, dues à des ressemblances phonétiques: nous en avons cité plusieurs, observées chez l'enfant,

(92) Voir Chapitre II, troisième partie.

(93) Les deux mots signifient "à un jour d'aujourd'hui", et le mot demain est mieux connu, plus intéressant, parce que, bien souvent, on annonce qu'une chose se fera "demain" et que l'enfant est tourné vers l'avenir; il serait abusif de conclure à une confusion dans l'esprit de l'enfant entre le passé et l'avenir.

comme coquetier et cocotier, analogues à des confusions bien connues ~~de~~ cadere et caedere, de quidam et quidem, etc., chez les élèves.

Phil (G, 4 ans 2 mois) montre une image: "Tu vois, dit-il, les deux casquettes pour jouer au ballon ?" Il s'agit de raquettes.

Le mot peut manquer à l'enfant pour s'exprimer. De même à nos élèves. Ceux-ci, assez souvent, dans leurs réponses ou leurs narrations en latin renoncent à l'emploi d'un terme approximatif et en forgent un gauchement ou cyniquement (branea pour branche, amputus pour amputé...), ou bien laissent un blanc. L'enfant aussi, quand il en a besoin, crée un mot par onomatopée ou par analogie (94), et cela de bonne foi, et, volontiers, il donne au mot qu'il rencontre une forme qui lui paraît plus logique.

Nous dessinons un cercle, et demandons: "Qu'est-ce que c'est ?" Phil (G, 2 ans 7 mois) répond: "Un rond." Nous ajoutons deux points, les yeux, et une petite courbe, la bouche: "Qu'est-ce que c'est ? - Un petit ben (son petit frère, âgé alors de onze mois), répond Phil. Il a une bouche, un zyeux, une tête." L'expression "un zyeux", qui marque bien que Phil voit dans les deux points un ensemble, a la valeur d'un duel, ou mieux d'un collectif.

Phil (G, 6 ans 8 mois) lit à haute voix un passage d'un livre où il est question d'un chien enragé, il rencontre le mot morsure, mais lit mordure. Sa maman le reprend, mais il s'étonne, puisqu'on dit mordre. Ainsi Emm (F, 12 ans 7 mois), en Sixième, écrit conjonction de subordination, d'après coordination.

On peut comparer ces cas à celui de Joua (G, 14 ans 3 mois), qui, au lieu de commilitonis, écrit commilitis, mot qui, pour lui, se rattache mieux au nom miles, militis.

(94) Nous avons cité des exemples au début du chapitre II: le mu, pour désigner un harmonium, le verbe délumer pour "éteindre", etc.

Tout au long de son acquisition des flexions latines, déclinaisons et conjugaisons, l'élève est exposé à commettre une foule de barbarismes. Toutes ces fautes ont leur équivalent au cours de l'apprentissage par l'enfant de sa langue maternelle.

Voici une série de barbarismes bien connus: Romanibus pour Romanis; mittebo pour mittam; dedeverat pour dederat; mitteri pour mitti; imitavi pour imitatus sum... Voici maintenant leurs équivalents relevés dans le langage de l'enfant: journals; je suis, ils sont (= j'étais, ils étaient); on voira, on rencontra (= rencontrera); tiendre (= tenir); etc. (95)

Une faute que nous avons particulièrement étudiée à propos des conjugaisons concerne, en thème, l'emploi des personnes. Ce genre de faute s'étend même à l'emploi des pronoms.

Dans un thème donné en Sixième: Le chien, dès qu'il aperçoit les voleurs, se précipite sur eux... Le maître lui donnera une pâtée abondante et succulente. Dup (G, 10 ans 11 mois) écrit: Canis, ubi adspicit fures, ruit in nos... Ejus dominus mihi dabit pulmentarium largum et jucundum.

(95) Nous ne citerons pas le barbarisme courant je m'ai fait mal, parce que notre graphie trahit probablement les faits. L'enfant entend qu'on lui dit: Tu t'es fait mal? Dès qu'il emploie correctement les pronoms, il reprend: Je m'es fait mal, avec la même forme verbale (comme pour je prends, tu prends), et c'est nous qui supposons là un emploi de l'auxiliaire avoir pour être. L'enfant qui dit: "Je comprendra plus tard", ne se trompe pas de personne, mais il reprend la première forme entendue "tu comprendras". Voici une faute qui semblera analogue en latin. "Quot annos nata es ? demandons-nous. - Sum duodecim annos nata es," répond Les (L, 12 ans 5 mois, Quatrième). Le rapprochement est amusant; l'identification serait une erreur: le verbe de Les n'est pas es, mais sum.

Rien de plus tentant, de plus naturel à première vue, que de rapprocher cette observation de tant d'autres où l'enfant, dans ses débuts du langage, emploie le pronom toi pour se désigner lui-même.

Prenons, entre autres exemples, le cas de Jeb, qui dit couramment tu veux, au sens de je veux (2 ans 3 mois), et, dans sa bouche, pour moi signifie pour toi, pour la personne à laquelle il parle (2 ans 4 mois). Certaines exceptions, comme donne-moi ça et laisse-le (= laisse-moi) sont apparentes: Jeb répète alors une formule impérative dans sa totalité sans l'adapter (96). Cet emploi inversé de toi et de moi est assez naturel: l'enfant répète en écho la formule en conservant à chacun des pronoms la valeur qu'il avait dans la phrase entendue, par exemple: "Tu veux un disque ?" Il réclame à son tour en disant: "Tu veux un disque." De là une difficulté pour s'entendre. Voici en effet qu'un autre enfant, Fred (G, 4 ans 7 mois) vient jouer avec Jeb: "Les autos sont à moi," précise-t-il en les prêtant, et Jeb (2 ans 2 mois) répète: "Les autos sont à moi." Fred se plaint: "Il dit que les autos sont à lui!" C'est que Fred manie exactement les pronoms et que Jeb ne le fait pas encore.

Cependant le pronom je apparaît: "Et quand Jeb se réveillera ? lui dit-on en le couchant. - Je jouerai avec Ben", dit-il (2 ans 6 mois). Mais alors les trois pronoms je, tu, il, s'emploient concurremment pour désigner Jeb parlant de lui-même: "Je regarde Jeb dans le jardin" (2 ans 7 mois), c'est-à-dire: Moi, Jeb, je regarde (par la fenêtre) dans le jardin. "Tu veux un gateau pour Jeb" (2 ans 7 mois), c'est-à-dire: Je veux un gateau. "Il est sage" (2 ans 6 mois), c'est-à-dire: Je suis sage. Jeb montre un petit objet à sa maman: "C'est à moi," dit-il. (2 ans 9 mois). - "C'est à toi," répond-elle. Il se fâche et proteste: "C'est à moi!" Sa maman ne pourra lui faire entendre son assentiment qu'en disant: "C'est à Jeb."

(96) La formule laisse-le, en particulier, lui vient de sa maman, qu'il entend enjoindre aux aînés de le laisser tranquille. Il répète à son tour laisse-le pour qu'on le laisse tranquille.

Ainsi il emploie bien moi pour se désigner, mais ne comprend pas encore la valeur relative du mot.

Parmi les fautes courantes de syntaxe dans le thème latin de nos élèves, nous avons noté le caractère si incertain des accords, le peu de conscience de la valeur des cas et des liens de subordination entre les propositions. La phrase initiale de l'enfant semble aussi procéder par juxtaposition des mots à peu près sans accord (97), sans fonctions bien marquées des termes ni par la place assignée à chacun dans la proposition, ni par l'emploi de flexions ou de mots copulatifs, ce qui, pour nous, rend le sens parfois incertain.

Phil dit: "Papa tati" (1 an 6 mois), ce qui signifie "Papa a une tartine" ou "mange une tartine"; et "le lit papa" (1 an 11 mois) pour "le lit de papa" (l'expression devient "le lit de papa" deux mois plus tard), "dans les bras papa" (1 an 11 mois): notons que, pour exprimer les rapports de lieu, la préposition dans apparaît très tôt. La fonction sujet elle-même ne semble pas exister. "Pas écraser camion", dit Phil (1 an 11 mois), ce qui signifie: "Il ne faut pas que le camion nous écrase", mais il serait abusif de donner au mot camion une fonction précise. Phil apporte une boîte en fer-blanc et demande: "Laver la boîte" (1 an 11 mois). - "Avec quoi?" demandons-nous, et nous prévoyons comme réponse "avec de l'eau", mais Phil répond: "Avec papa." Le nom papa, qui serait pour nous un sujet, est un agent dans la phrase de Phil. Et quand il dit: "Il faut manger Den" ou "il faut manger Phil", la fonction des noms est très incertaine: on peut entendre "il faut que Den, que Phil mange", ou "il faut faire manger (= nourrir) Den ou Phil", ou encore "il faut donner à manger à Den, à Phil". Dans cette phrase de Phil: "Den regarde Phil" (2 ans 2 mois), le sujet est Phil, et pourrait être Den.

(97) L'adjectif est souvent repris à la forme d'une rencontre occasionnelle, qui peut être le féminin: Jeb (2 ans 6 mois) dit petite auprès d'un nom masculin. C'est ainsi que des élèves de Première, dans leur rédaction sur l'incendie de Rome, employaient l'adjectif popularis à la forme popularia rencontrée dans Tacite.

Cette juxtaposition des mots, pratiquée sans le souci de marquer par une forme ou par une place précise la fonction de chacun, semble reparaitre dans le thème latin ou la rédaction latine des élèves quand leur attention fléchit.

Des élèves de Sixième répondent à des questions posées sur la fable, lue en latin, Le loup et la cigogne. Nous trouvons le mot ciconia plusieurs fois complément au nominatif, ou plutôt sans flexion. Duc (G, 13 ans 4 mois) et Rau (G, 13 ans) écrivent: Suum malum significavit ciconia (pour ciconiae), ce qui donne un autre sens; et Oli (G, 12 ans 1 mois): Lupus non dedit ciconia suum mercedem.

Nous avons vu la difficulté avec laquelle les élèves expriment en latin la possibilité et certains rapports de subordination. Même difficulté dans le langage de l'enfant.

Jeb (G, 2 ans 6 mois): "S'il est déchiré, maman est fâchée." L'indicatif est employé avec la valeur d'un mode de possibilité.

Ka (G, 2 ans 11 mois) joue avec des bobines, sa maman veut les lui reprendre; il proteste: "Non, sans ça a pus de bobines moi." Il exprime la possibilité au moyen de l'indicatif (a pus moi = je n'ai plus ou bien il n'y a plus pour moi) et d'une "particule" modale (sans ça).

Phil (G, 2 ans 11 mois), à qui on a promis un bonbon "s'il est très sage", réclame son dû: "Il est très sage qu'il faudrait un bonbon." C'est une construction gauche de consécutive.

Den (G, 4 ans 10 mois) dit coup sur coup: "Je ne sais pas où elle est", et "je ne sais pas où est-elle": recherche tâtonnante de la forme juste de l'interrogation indirecte, une des complétives les moins réussies dans le thème latin.

Nous avons enfin noté combien fréquemment le latin de nos élèves était obscur, voire inintelligible, ou même exprimait le contraire du texte français ou de ce que nos sujets voulaient dire. Mais on peut aisément citer bien des exemples

similaires dans le langage de l'enfant. Concision accrue par l'égocentrisme, reprise sans adaptation de formules entendues, emploi maladroit des pronoms, des formes, des négations, impropriété des mots ou des tournures, tout cela prive longtemps l'enfant d'un langage vraiment socialisé.

Phil (G, 4 ans 2 mois) demande: "Une petite pastille, comme tu as coupé le verre l'autre jour." Expression elliptique, qui signifie: "Donne-moi une petite pastille, de celles qui sont contenues dans un tube que tu as ouvert l'autre jour en coupant le verre." Autre exemple (6 ans 2 mois): "Den, dit-il, s'habille comme une fleur.
- Mais, lui fait-on observer, une fleur ne s'habille pas.
- Comme un bouton qui devient fleur, précise-t-il; il met autant de temps qu'un bouton à devenir fleur."

Cette difficulté pour l'enfant de s'exprimer clairement, d'exprimer exactement sa pensée, se remarque encore à l'âge scolaire dans son langage oral ou écrit.

Des élèves de Cinquième, à un examen, doivent répondre à des questions sur un texte de Voltaire dicté extrait de Zadig. L'un écrit ceci: "Comme le père n'avait plus rien pour vivre, il lui rendait ce qu'il lui avait donné, et même il avait peur qu'il reprenne ce qu'il avait donné à sa soeur." Trois fois le pronom il désigne le fils et deux fois le père. C'est ainsi que Mil (G, 14 ans 11 mois), en quatrième, répond à une question posée en latin: Caesar militem suum non agnoverat quod non integer erat, sans se rendre compte combien est mal précisé le sujet du second verbe.

Arra (G, 11 ans 6 mois), élève de Sixième, en explication écrite de texte, définit un vœu comme une promesse, et précise: "On le fait avec l'intention de s'y obliger et l'on commettrait une faute grave si l'on n'y manquait." Il ne se rend pas compte qu'en introduisant cette négation il écrit le contraire de sa pensée (97).

(97) On surprend, il est vrai, de curieux lapsus analogues chez d'éminents auteurs. Mais (nous le savons par expérience)

On peut dire que, d'une façon générale, le parler de l'enfant, jusque dans l'âge scolaire, est imparfaitement adapté aux échanges sociaux. Apprentissage d'une délicate technique d'échanges, telle est l'étude de tout langage, langue maternelle ou latin. Difficultés assez semblables, de là ces analogies, qu'il s'agisse pour la langue maternelle du langage parlé de très jeunes enfants, du langage parlé ou écrit de l'écolier du cours élémentaire (98) au seuil des études secondaires. Ces analogies, nous nous garderons d'en minimiser l'importance et l'intérêt. Et quoi de plus tentant que de comparer l'apprentissage d'une langue nouvelle, et ici particulièrement le latin, et celui de la langue maternelle ? Mais, si tous les faits cités ici sont matériellement vrais, l'identification des processus n'est pas pour autant démontrée; et l'on peut, au contraire, les opposer en faisant valoir que les conditions dans lesquelles ils se produisent sont entièrement différentes, qu'il s'agisse du vocabulaire, de la grammaire, de l'emploi de la langue, et cela ruinerait, si on voulait la soutenir, la thèse d'une assimilation de l'étude d'une langue secondaire avec l'acquisition du premier langage parlé.

il se peut qu'une faute d'imprimerie les ait introduites dans un texte irréprochable, et que l'auteur n'ait pas lui-même corrigé l'épreuve. C'est pourquoi nous n'en citerons pas. Voir toutefois, p. 818, la note 67 du présent chapitre.

(98) Nous avons ainsi étudié nombre de narrations d'élèves du cours élémentaire ou moyen: constructions monotones, accords manqués, subordination limitée, récit souvent peu intelligible. Voici une phrase d'une fillette qui raconte comment, dans un rêve probablement supposé, elle s'est vue professeur: "Je trouvais mes élèves bien sage. [...] J'en ai puni une sévèrement qui disait à sa camarade que j'étais un peu folle de nous faire copier notre leçons." Dans ce seul passage, on peut noter la difficulté de réaliser des accords justes et celle de choisir le pronom personnel convenable dans le discours indirect; mais la fillette aussi se dédouble mal: elle est à la fois le professeur et l'élève.

Richesse et pauvreté sont des notions toutes relatives. Le vocabulaire de l'enfant n'est pauvre que par comparaison avec celui de l'adulte cultivé, et s'enrichit au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles connaissances; c'est justement pourquoi des tests de vocabulaire permettent d'apprécier le niveau intellectuel. Des tests de vocabulaire latin n'auraient pas cette portée: le vocabulaire latin de l'écolier n'est pauvre, lui, qu'en comparaison du nombre de mots dont ce même écolier dispose dans sa langue maternelle. L'enfant normal de deux ou trois ans est capable d'exprimer dans sa langue ce qu'il a besoin d'exprimer; l'élève de quinze ans ne peut dire en latin qu'une infime partie de ce qu'il sait ou de ce qu'il voudrait dire: différence essentielle. Une chose reste vraie dans la comparaison faite ci-dessus: dans le passage du texte littéraire lu ou traduit à l'expression d'idées sur ce texte, que ce soit en français ou en latin, nous constatons un appauvrissement parallèle du vocabulaire. C'est que l'écolier dans sa langue, l'apprenti latiniste en latin, manquent de mots et, pour pallier cette insuffisance, procèdent l'un et l'autre de même: substitution du terme vague au terme précis, du mot passe-partout au mot propre.

Ainsi des élèves de Cinquième, cités plus haut, substituent le plus vieux, le plus petit, aux mots aîné, cadet. Ainsi Cac (G, 15 **ans** 6 mois), en Quatrième, alors que le texte fournissait: Meministi [...] talum torsisse té, écrit ceci: Caesar vulneratus erat.

Nous avons vu l'enfant dans sa langue et l'apprenti latiniste en latin inventer parfois le mot qui leur manque. Mais, pour cela, ils s'y prennent tout différemment. L'enfant crée le mot dont il a besoin/^{soit} par onomatopée (le mu pour un harmonium), soit par dérivation (délumer pour "éteindre"), ou encore il étend par analogie la signification d'un mot familier (d'où éteindre le robinet d'eau, pour "fermer le robinet"): ce sont là des procédés parfaitement naturels. Notre élève, le plus ordinairement, forge un mot latin barbare en le calquant sur le français (d'où branca pour branche, et amputus pour amputé), ce qui est artificiel, puisque c'est

faire sortir le latin du français (99), ou met un mot qu'il sait parfaitement impropre (recordari pour "être reconnu coupable"), ou laisse un blanc éloquent, ou encore écrit le mot français même... pas toujours entre des parenthèses.

Parmi les confusions de mots commises tant par le petit enfant ou l'écolier que par l'élève latiniste, il y en a qui s'expliquent de même: mots antonymes constituant un couple (ouvrir et fermer, aperire et claudere), mots appris étroitement liés (dolmen et menhir, vetus et dives), mots phonétiquement voisins (volant et violon, qui sont homonymes pour Jeb autour de 2 ans 6 mois, quidam et quidem), etc. Mais il faudrait distinguer soigneusement ces cas de celui où le mot est employé par l'enfant pour désigner un certain nombre de notions encore indifférenciées.

Phil (G, 1 an 6 mois) emploie chin aussi bien pour chien que pour chat, et zeu non seulement pour désigner des oeufs, mais ce qui en a la forme; quand il dit: "Papa li", le sens est aussi bien "Papa lit" que "Papa a un livre".

Jeb (G, 1 an 10 mois) appelle pomme tout ce qui est fruit ou légume ferme au toucher et arrondi de forme, pomme, pêche, radis, pomme de terre, etc.

Jeb encore (2 ans 9 mois) dit cracher pour vomir. Ce n'est pas une confusion de ces deux mots, puisqu'il n'emploie que le premier. Ce n'est pas non plus un à peu près, comme fait l'élève qui, faute du mot latin exact qu'il sait lui manquer, emploie un terme approché et l'emploie comme tel. C'est une confusion de notions, comme un nom de maladie, à une époque donnée, recouvre plusieurs affections qui seront plus tard distinguées.

(99) On objectera que l'élève tente de retrouver le mot latin possible d'où vient le mot français: ainsi rosa a donné rose, et l'on remonte de rose à rosa. Il est vrai que ces tentatives de l'élève peuvent, en droit, se justifier ainsi: il s'autorise d'exemples tels que celui de rosa; en fait, puisque ce n'est pas un mot latin qu'il retrouve, mais un mot fantaisiste qu'il crée, il est bien vrai qu'il forge du pseudo-latin avec du français.

Ainsi, dans les premiers mots de l'enfant, on voit une certaine indifférenciation des notions: tous les hommes sont un certain temps des "papa". L'élève latiniste, lui, confond les mots plutôt que les notions, ou feint, faute du terme exact, de confondre les notions et emploie un à peu près; il éprouve le besoin d'acquérir péniblement un vocabulaire qui corresponde à ses connaissances, tandis que l'enfant n'apprend normalement les noms des choses qu'à propos d'une expérience personnelle, et avec l'allégresse de la découverte du monde, sur lequel l'acquisition de chaque mot nouveau est une conquête.

Phil (G, 2 ans 6 mois) joue avec les pièces d'un petit jeu de mosaïque; ces pièces sont des carrés, des triangles, des losanges. Il connaît déjà le nom du carré, appris avec un autre jeu dont toutes les pièces ont cette forme. Nous lui apprenons un matin le nom du losange, l'après midi celui du triangle; pour mieux caractériser ces pièces, nous les faisons tenir debout sur la tranche: elles se dressent ainsi avec une silhouette qui les particularise mieux. Ainsi sont appris deux noms nouveaux et difficiles à l'occasion d'un maniement d'objets.

Nique (F, 4 ans 2 mois) sait le mot pont depuis longtemps: elle connaît le pont du chemin de fer qui passe par dessus sa rue. En vacances, elle traverse en promenade une rigière sur un pont; mais elle ne veut pas qu'on appelle cela un pont, "parce qu'il n'a pas de toit".

Le mot est ainsi appris par l'enfant rattaché à une expérience concrète assez étroite au départ, ce qui peut, comme on voit, le priver d'une partie de sa véritable valeur. L'élève latiniste apprend les mots latins tout autrement, par une confrontation avec des mots français, avec tous les risques que cela comporte, puisque les mots confrontés ainsi (à part des noms propres) ne se recouvrent pas exactement. Voilà deux processus d'acquisition tout différents; et c'est

pourquoi les erreurs qui résultent soit de l'un, soit de l'autre, sont de nature différente aussi. Dans la langue maternelle, il s'agit d'une extension inexacte du mot d'après l'usage; dans le latin appris par l'écopier, il s'agit d'une association abusive du mot latin avec tel ou tel mot français qui ne lui correspond qu'en partie.

Les ressemblances entre les fautes commises en morphologie sont réelles, mais cela ne veut pas dire que l'apprenti latiniste se retrouve dans les conditions de l'enfant apprenant le langage. En premier lieu, beaucoup de ces fautes sont dues à une simple juxtaposition des formes avec celles du français: nous avons vu s'introduire notre s du pluriel dans des noms latins, et l'emploi de l'auxiliaire être dans la conjugaison de certains verbes français intransitifs inciter à traduire par le passif les verbes latins correspondants. Quant aux autres fautes citées, elles procèdent de tendances générales qui jouent naturellement partout. Parmi ces tendances, il y a d'abord le besoin de régularisation: on verra (comme on boira) semble plus naturel que on verra, comme l'adjonction du suffixe -bo est un procédé plus simple pour former le futur de tous les verbes latins; besoin de netteté aussi: les Latins eux-mêmes avaient préféré la forme quibus à la forme quis, comme en français courir a remplacé courre. Si un élève, en quatrième, emploie solus pour sol, songeons que le latin vulgaire substituait vasum à vas; et, quand un élève écrit vita meliora, nous ne pouvons nous empêcher, tout en sanctionnant ce barbarisme, de penser que ce féminin barbare ~~est donné~~ ^{est donné} ~~est donné~~ ^{est donné} français une vie meilleure.

L'étude que nous avons faite, à propos de la conjugaison, des erreurs relatives à la personne (100) a montré que ces erreurs obéissent à des lois qui sont tout à fait étrangères au processus de l'acquisition naturelle de la conjugaison par l'enfant. Les erreurs, en thème, pour l'emploi des pronoms personnels, existent, mais sont bien moins fréquentes que les confusions entre le pronom personnel et le pronom-

(100) Chapitre III, troisième partie, p. 320-330.

adjectif possessif de la même personne (par exemple me et meus, nos et noster): il s'agit de confusions de mots appris ensemble, ou simplement d'une sorte d'erreur comme celle du typographe qui se trompe de caractère en puisant dans la casse ou de touche en frappant sur le clavier; cela montre simplement que l'élève n'a pas conscience du sens de la phrase latine qu'il écrit. Nous avons minutieusement noté les confusions, chez le jeune enfant, dans l'emploi des pronoms personnels; mais jamais nous n'avons relevé l'emploi de moi pour mon, par exemple. Le jeune enfant qui emploie un pronom personnel pour un autre, notamment toi pour moi, et moi pour toi ("Tu es sur moi," dit Phil, 2 ans 2 mois, pour exprimer qu'il est sur les genoux de son papa, donc pour dire "je suis sur toi"), sait très bien ce qu'il veut dire; il reprend logiquement pour se désigner le terme par lequel on l'a désigné lui-même en donnant à ce terme une valeur absolue, il n'a pas encore la notion de la relativité dans l'emploi de ces mots, à peu près comme lorsqu'il s'agira pour lui de distinguer la droite et la gauche. Mais il arrive que l'élève, en thème, emploie deux fois le même possessif dans la même phrase pour désigner deux possesseurs différents: nous n'avons jamais trouvé cela chez l'enfant.

La fourmi, dans un thème donné en Sixième, dit à la cigale: "Tu charmeras mes loisirs de tes chansons." Sur 25 sujets, nous en trouvons quatre qui ont écrit mea otia meis cantilenis: ces élèves pensent au possessif, au cas, au genre, au nombre, et font erreur sur la personne en répétant le même possessif meus.

Peut-on parler d'une syntaxe enfantine ? Nous avons vu la phrase de l'enfant naître d'une juxtaposition des termes: juxtaposer, est-ce composer ? S'il y a en même temps conscience d'un rapport entre les termes, la juxtaposition est bien un mode syntaxique; s'il n'y a pas conscience d'un tel rapport, on ne peut guère parler de syntaxe. Or la proposition de l'enfant, dès la juxtaposition de deux termes, comporte une signification en elle-même: on peut donc la considérer comme une vraie structure syntaxique, et peu importe l'absence de toute flexion, de tout copulatif.

Voici comment est née la phrase chez Phil (G, un peu avant 1 an 6 mois). Il a un jour entendu quelqu'un éternuer et a imité le bruit atchoum ou atchim, cela bien antérieurement. Lui-même, ayant toussé, associe les termes en disant: "Atchoum bébé."

Il importe peu de donner ici au nom une fonction en rapport avec la syntaxe du français parlé autour de l'enfant (101); l'essentiel est que les deux mots, bien différenciés, sont groupés et qu'il y a là un sujet et un prédicat, non explicitement définis, mais bien conscients.

Ce mode syntaxique suffit à l'enfant pour s'exprimer et durer assez longtemps. D'où "papa dodo", "dodo zizi", "coucou papa", "papou la s'ène" (= la sirène s'est tue), "coucou la", propositions qui ont des significations différentes selon le ton employé: ainsi la dernière citée, qui signifie proprement "la lampe est éteinte", peut, au moyen d'un certain ton (102), exprimer l'ordre: "La lampe est éteinte, allumez-la."

(101) On éprouvera une inquiétude. Cette forme de phrase n'est-elle pas dictée à l'enfant par une partie de son entourage, qui, pour reprendre une expression de J. Ronjat, lui "parle bébé" ? Quoique nous l'évitons le plus possible, on peut le craindre. Mais la question, en ce qui nous concerne, n'est pas là: nous constatons simplement qu'à un moment donné l'enfant groupe deux termes distincts et compose ainsi une véritable proposition.

(102) Dans le français parlé par l'adulte, le ton, que la graphie n'enregistre pas, donne à la phrase son sens. "Comment avez-vous pu faire cela ?" Cette phrase, simplement interrogative de forme, peut, selon le ton, exprimer la curiosité, l'étonnement, l'admiration, le reproche, l'indignation, etc. Voir E. Legouvé, La lecture en famille, Hetzel, Paris, 1882, chap. IX, p. 67, et chap. X, p. 80-82. Dans le joli passage cité de la comédie de Baron, L'homme à bonnes fortunes, acte II, scène xi, c'est moins la ponctuation que le ton convenable qui modifie du tout au tout le sens du billet compromettant.

La phrase de l'enfant est donc l'expression d'une pensée ou d'un désir, et c'est grammaticalement un tout, même si l'ordre des termes semble indifférent. Il en est tout autrement de la phrase latine de l'écolier: elle ~~ne~~ **pas** pour lui de sens en elle-même, et elle est souvent faite de fragments incohérents: arena sine calce, va-t-on dire. Et ce serait injuste: le ciment est absent un peu partout de son latin, parce que l'élève ne lie pas les mots latins entre eux, sinon par une application plus ou moins réussie des règles, mais il relie naturellement les mots latins aux mots français; et, entre ceux-là, il y a du ciment (105). On voit que l'apparente analogie produite par l'absence de flexions dans la phrase de l'enfant et dans certaines phrases latines des élèves ne doit pas donner le change.

Voici un exemple, parmi une multitude d'autres, du caractère fragmenté de la phrase de thème des élèves. Sol (F, 11 ans), en Sixième, doit traduire cette phrase: En vain les chiens répondent (aux brebis révoltées contre le berger) que (c'est) par eux (que) les brebis sont défendues contre les loups, qu'elles ne peuvent vivre l'hiver dans la forêt, que leur laine et (leur) lait sont réclamés à bon droit par le berger en échange d'un toit... Voici sa traduction: Nequiquam canes respondet a se oves defendunt contra lupos, non possunt vivere hieme in silva, earum lanam et lac reposcere jure a pastore pro tecto... Cette traduction témoigne de qualités de réflexion (emploi de la préposition ab, du génitif earum, cas de hieme...). Mais l'inconséquence est frappante: Sol construit le complément d'agent (a se, a pastore) et ne met pas le verbe au passif (defendunt, reposcere); elle semble aussi prévoir une infinitive dont oves sera le sujet (aucun mot latin ne correspond au mot que français), mais elle emploie l'indicatif (defendunt, possunt).

Les exemples de ce genre pourraient être multipliés. Ils font toucher du doigt l'absence d'unité de la phrase latine ainsi composée par l'élève de fragments mal liés entre eux,

(105) Voir le schéma, page 799.

chacun étant relié au mot français qu'il prétend traduire, et qu'il traduit bien ou mal pour d'autres raisons qu'un véritable souci de cohérence interne dans le tout réalisé.

La syntaxe spontanée du jeune enfant présente souvent des traits d'une certaine originalité.

Den (G, 2 ans 2 mois) forme des phrases négatives en faisant précéder la proposition affirmative de non. Par exemple il dit en parlant de son déjeuner: "C'est chaud", et négativement "non c'est chaud" pour dire "ce n'est pas chaud". De même Jeb (G, 1 ~~ans~~ 10 mois): "Non toto" (= il n'y a pas d'auto sur cette page d'un livre d'images), "non i pleu" (= il ne pleure pas).

Xa (G, 5 ans 3 mois) demande: "Est-ce que tu as un rouge fil ?" Par cette place assignée à l'épithète, il marque l'opposition entre la couleur du fil qu'il a et celle du fil qu'il voudrait.

Cette originalité, parfois réellement expressive, tend à s'effacer, parce que l'enfant modèle progressivement son langage sur celui de son entourage.

Phil (G, 4 ans) joue avec des cubes: "Tu as vu la grande croix que j'ai fait ? dit-il. Grande comme ça elle était! Elle était grande comme ça!" De ces deux constructions, la première est originale, expressive; elle semble devoir être abandonnée pour la seconde, plus correcte, plus banale.

Or, chose curieuse, certains traits de cette syntaxe spontanée de l'enfant, ordre des mots, choix des formes, se retrouvent dans des syntaxes étrangères au français.

Pat (G, 3 ans 3 mois): "Ma soeur est dix ans. Je suis trois ans."

Phil (G, 3 ans 7 mois) à la fin d'un repas: "J'ai oublié mon eau de boire."

Den (G, 4 ans 3 mois): "Je regarde toi déjeuner."

Phil (G, 5 ans 11 mois): "Si la mer sera basse, il faudra aller la chercher." "Ym, elle savait pas que Claude et Alain venaient quand j'étais parti" (= ne savait pas que Claude et Alain devaient venir quand je serais parti).

Phil encore (4 ans 2 mois) décrit une image (un Mindou charme un cobra en jouant de la flûte): "Cette bête-là, dit-il, si on ne lui fait pas de musique, elle empoisonne les gens. C'est méchant! Mais si on lui fait de la musique, elle balance la tête." Nous lui proposons de placer devant le cobra un poste de radio. "Si tu allais avec la radio en chantant... que la radio chanterait, elle serait contente."

Nous voyons là des tournures que nous aurons quelque mal, une dizaine d'années plus tard, à faire admettre aux mêmes enfants, par exemple my sister is ten (years old), et si venies, gaudebo, ou si venias, gaudeam. Nous prétextons que le langage de l'enfant présente de tels tours, il ne faudrait pas conclure que ces tours sont en soi plus naturels, plus logiques. Ce qui caractérise la structure de la phrase de l'enfant, c'est une extrême liberté, ou plutôt une totale disponibilité: aucune habitude n'entrave l'adoption d'une construction de préférence à une autre, la syntaxe se fixe par adoption de l'usage du milieu où l'on vit enfant. Quand il s'agit de l'élève qui doit s'exprimer en latin, qu'il traduise un texte français ou compose un texte personnel, les conditions sont tout autres: la syntaxe est fixée, figée même, et le grand point serait de retrouver la disponibilité primitive perdue, c'est-à-dire l'absence de toute habitude contraignante. Car l'enfant de deux ans est prêt à user de n'importe quelle syntaxe, mais l'élève de nos classes est rivé à la syntaxe française. L'un et l'autre juxtaposent sans doute les mots de la proposition et les membres de la phrase sans les articuler solidement; mais cette analogie des faits masque une différence essentielle. L'enfant juxtapose les mots et exprime ainsi quelque chose qu'il pense, qu'il désire; notre élève n'exprime ni pensée ni désir, et, s'il fait se succéder des mots latins mal liés entre eux, c'est qu'il abandonne le français, notamment en supprimant

certains copulatifs, mais il n'adopte pas pour cela vraiment les formes latines nécessaires au sens: souvent il transpose en latin ces copulatifs soit tels quels, soit par une interprétation qui suppose machinalement une étroite correspondance entre l'outillage grammatical d'une langue et celui de l'autre.

La conclusion logique de ces observations, c'est que l'enfance est riche de virtualités; l'enfant est tout prêt à adopter n'importe quelle structure syntaxique: la langue du milieu dans lequel il grandit décidera de certaines options, et il renoncera à des possibilités syntaxiques comme il renonce à certaines possibilités phonétiques. Plus tard, en étudiant des langues, il tentera de recouvrer ces virtualités disparues, tâche alors aussi difficile que d'écrire soudain de droite à gauche, ce qu'il était tout disposé à faire au départ.

Phil (G, 5 ans) commence à écrire. Il sait écrire toto, lili, titi, papa. Mais il écrit tantôt de gauche à droite, tantôt de droite à gauche: arrivé à la fin d'une ligne sur laquelle il a écrit toto, lili, titi... , de gauche à droite, il passe à la ligne suivante et repart de la droite en écrivant PAPA , etc., en orientant inversement la forme même des lettres (A9A9) qui prennent l'aspect qu'elles auraient vues dans un miroir.

Nous avons comparé enfin la phrase latine inintelligible ou peu intelligible de l'écolier et la phrase souvent obscure de l'enfant. Là encore l'analogie est superficielle. Il ne faut pas assimiler égocentrisme et inintelligibilité. Si égocentrique qu'il soit, l'enfant normal sait ce qu'il veut dire et use d'un langage de plus en plus socialisé: le langage est essentiellement un instrument de communication. Certes, parlé par l'enfant, c'est un instrument imparfait, et seul alors l'entourage immédiat voit, et encore, ce qu'il veut exprimer. Quand cet instrument est le latin de nos élèves, ce latin n'est souvent intelligible, lui aussi, que pour le professeur, et pas toujours, parce que lui sait à peu près ce que l'élève a voulu dire. Mais le rapprochement doit s'arrêter là. Tandis

que notre apprenti latiniste ne contrôle d'ordinaire pas le sens de la phrase élaborée, comme nous l'avons vu, l'enfant, lui, s'efforce de rendre intelligible le langage dont il use: sous l'empire du besoin d'être exactement entendu, il se plie aux règles de son entourage, dont il accepte le vocabulaire et la syntaxe.

Xa et Den regardent une maison que l'on construit. Xa (G, 4 ans 11 mois) dit: "Elle sera plus belle... elle sera plus belle... Ça veut dire: elle sera très belle, quand elle sera finie." Il veut dire: "La maison, une fois finie, sera plus belle que maintenant." Il reprend deux fois le début de sa phrase avec un embarras visible: c'est que le mot plus a couramment dans la bouche de l'enfant la valeur négative de ne... plus. Alors il précise lui-même le sens de sa phrase et de la valeur intensive de l'adverbe.

L'enfant imite le langage d'autrui, l'élève construit sa phrase latine sur une phrase française; l'enfant part de zéro et acquiert un moyen d'expression, l'élève possède une langue maternelle qui lui suffit et transpose à partir d'elle. Les analogies sont donc superficielles, et la différence est profonde entre la phrase latine de l'écolier, fragmentée, sans signification en soi, et la phrase, même réduite à quelques éléments, du petit enfant: celle-ci est un tout, de même que son langage, eu égard à ce qu'il veut et peut dire, est complet. Le langage de l'enfant nous semble embryonnaire: mais, de même que l'embryon, que le nouveau-né, que l'enfant est à chaque moment de son existence un être complet, c'est-à-dire adapté à ses conditions de vie, quoique en perpétuel devenir (104), de même son langage est à chacun des niveaux atteints un langage complet, c'est-à-dire

(104) E. Claparède, L'éducation fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 2^e édition, 1946, p. 76:

"A chaque moment de son développement, un être animal constitue une unité fonctionnelle, c'est-à-dire que ses capacités de réaction sont ajustées à ses besoins."

susceptible d'exprimer à peu près tout ce que l'enfant, à ce stade de son développement physique et mental, a besoin de dire (105). Tout autre est le latin de l'écolier: c'est un langage indigent, puisque l'écolier est impuissant à dire ce qu'il voudrait, au point d'avancer avec peine parfois quelques mots sans suite/

Mic (G, 14 ans 1 mois), en Quatrième, veut répondre à une question posée: "Caesar non poterat ire ad proximum fontem quia... crus... erat."

Du coup notre écolier, lorsqu'il est contraint de s'exprimer en latin (ou même bien souvent, après tout, dans une langue étrangère quelconque), répète gauchement la formule sans l'adapter exactement ou régresse à une manière de parler semblable à celle du bébé. Régression toute naturelle, analogue à celle de l'élève peu sûr de lui en mathématiques: incertain de la valeur d'une formule algébrique, il en ~~con~~trôle l'exactitude par des applications numériques; et, ces applications numériques, il les contrôle au moyen de représentations concrètes (106). Il jouit d'une espèce de sécurité en revenant à des formes de calcul ou de langage primitives. Voici donc la grande différence entre l'acquisition du langage et celle d'une langue seconde: tandis que l'enfant grandit avec son mode de parler, l'élève de nos classes possède un langage et acquiert le latin comme un système second de luxe à peu près totalement impropre longtemps, sinon toujours, à l'expression d'une idée ou d'un besoin. Rien ne nous aurait été plus agréable que de pouvoir conclure nos recherches sur

(105) On ~~peut~~ en dire autant de toutes les langues, mortes ou vivantes. Destinées à exprimer toute l'expérience et tous les besoins d'un groupe à un moment donné et à son niveau de civilisation, elles peuvent paraître incomplètes, incapables d'exprimer certaines réalités ou certaines abstractions: c'est là un jugement tout relatif.

(106) Voir plus haut, p. 848, note 90 du présent chapitre.

le thème par une identification, ou du moins par la constatation d'un parallélisme étroit et rigoureux de l'apprentissage de la langue maternelle et de l'acquisition du latin (ou d'une langue vivante) en faisant de celle-ci une réédition de celui-là. Ce parallèle, nous l'avons poussé aussi loin que possible; mais aller plus loin serait un jeu de sophiste, l'identification ~~derait~~ une erreur. Toute langue vivante, ou qui le fut, peut théoriquement être acquise par une "méthode directe"; mais seule la langue maternelle, ou les langues maternelles en cas de bilinguisme, s'acquièrent par la "méthode naturelle" au cours des premières années: cette période favorable écoulée, on ne peut que se rapprocher de la nature par des procédés pédagogiques ingénieux, on ne vit pas une seconde fois son enfance. Voilà pourquoi nous avons vu les fautes du thème s'expliquer dans 47,3 % des cas par l'influence d'une infrastructure française, pour 47,9 % des cas par une tentative maladroite d'application de règles; ces pourcentages peuvent être différents pour des exercices de narration en latin, il reste que la plupart des fautes relèvent de ces deux origines, et il n'y a par conséquent qu'un faible pourcentage de fautes qu'on peut expliquer autrement, et en particulier par le fait que l'élève, en apprenant le latin, repasserait par certaines étapes de l'acquisition du langage. Si ce pourcentage augmente dans le cas d'épreuves de rédaction personnelle en latin, c'est simplement que le sujet, nous l'avons dit, régresse à une forme d'expression primitive; mais régresser, ce n'est pas revivre.

Cette espèce de valeur absolue acquise par la langue maternelle apparaissait déjà dans notre enquête auprès d'enfants du cours moyen sur la valeur des règles de grammaire (107);

(107) Nous ne nous attendions aucunement à cette correspondance: l'étude du sentiment de l'enfant sur les règles de grammaire et celle de sa traduction ou de son expression en latin ont été menées en dehors de toute hypothèse, de toute prévision des conclusions auxquelles nous aboutissons à présent.

elle s'affirme ici encore plus fortement. Déjà le simple langage est un instrument qui aide la pensée à se construire (108), et "la pensée fait le langage en se faisant par le langage" (109). Mais le langage en soi est une abstraction; ce qui est concret, c'est la langue maternelle, langage privilégié du seul fait de sa priorité. Du coup, notre premier mode de parler se trouve l'outil, nullement nécessaire en droit, devenu pratiquement nécessaire en fait, avec les inconvénients que cela peut comporter, pour l'expression de la pensée, et cela en vertu de sa seule antériorité par rapport aux autres langues susceptibles d'être plus tard acquises; et cette langue maternelle, jusqu'à un certain point, modèlera la pensée. L'impossibilité pour la plupart des hommes de se libérer de ces premières formes et de ces premières habitudes donne à songer. En nous limitant au point de vue pédagogique, nous noterons que l'acquisition d'un langage correct, d'un vocabulaire riche et nuancé, est un avantage inappréciable pour ceux de nos élèves qui grandissent dans un milieu favorable.

Mais revenons au thème latin. Est-il encore bon à quelque chose ? Nous avons tellement insisté sur ce qu'il a d'artificiel qu'on se le demandera, pour peu qu'on nous suive. Est-ce un exercice aussi périmé que la composition de vers latins ? Il n'y a pas d'exercice purement inutile: ce qui est inutile est nuisible, quand ce ne serait qu'en raison du temps perdu. Que penser du thème latin ?

Nous ne croyons pas nous contredire en soutenant, pour finir, la valeur du thème latin. On prône aujourd'hui la lecture des textes et la version, on tient le thème pour négligeable. Il y a là une grave méconnaissance des vertus du thème et une équivoque sur sa nature.

(108) J. Delay, Les dissolutions de la mémoire, P.U.F., 1942, p. 66.

(109) H. Delacroix, Le langage et la pensée, Alcan, Paris, 1924, p. 415.

En bonne pédagogie, dit-on, la version doit précéder le thème. De quel thème s'agit-il ? De l'exercice par lequel on reproduit les tours rencontrés chez les auteurs. L'enfant, observe-t-on, entend beaucoup avant de parler lui-même.

Ainsi Phil (G, 1 an 4 mois 5 jours) commence à comprendre des phrases. Nous lui disons: "Donne le bâton." Il nous montre le bâton qui gît à terre. Alors nous répétons le verbe: "Donne!" Il le ramasse et le donne. La phrase n'existe pas encore pour lui: il sait dire quelques mots, jamais encore plusieurs en les combinant; et l'on voit qu'il ne sait pas réagir à une phrase composée de plusieurs mots.

Mais, au cours des quinze jours qui suivent, les choses changent: il réalise exactement les consignes ramasse le tricot, donne le bâton, va porter à papa, va porter à maman, montre le chapeau, etc. Mais il faudra encore attendre deux mois avant que lui-même compose une phrase.

L'élocution de l'enfant succède donc à sa compréhension du langage des adultes. Soit. Mais ce n'est pas sur de telles observations qu'on peut se fonder pour refuser au thème latin une place importante dans l'enseignement classique élémentaire. On ne fera sans doute un bon thème littéraire qu'à la condition d'avoir lu beaucoup de bons textes, parce que le latin est une vraie langue, et non une algèbre idéale. Mais qu'est-ce, dans nos classes, que le thème latin ? Nullement un exercice d'expression en latin, nous ne l'avons que trop constaté. L'emploi du mot thème est équivoque: on l'entend comme un devoir de style, il est une épreuve de grammaire.

Le thème et la version ne sont pas l'envers l'un de l'autre; ils n'ont ni les mêmes fins ni les mêmes vertus. Un thème réussi présente, pour le maître, l'avantage incomparable de démontrer qu'un ensemble morphologique est su et qu'un mécanisme syntaxique est compris. La version ne prouve pas cela: si utile que soit la connaissance des formes

grammaticales pour orienter l'interprétation, pour en démontrer la justesse, la découverte du sens, nous l'avons vu, ne se fonde pas essentiellement là-dessus. Une version à peu près réussie en Sixième, en Cinquième encore, souvent au-delà avec des sujets particulièrement intuitifs, c'est bien des fois une devinette heureuse. Le professeur aura bien raison de répéter (110): "La version n'est pas une devinette, mais un exercice de réflexion." Peut-être ajoutera-t-il: "L'analyse rigoureuse de chaque mot peut seule mettre sur la voie du sens", ce qui est moins vrai, nous l'avons montré: la version parfaitement réussie suppose une bonne intuition littéraire et une rigoureuse logique. Malgré tout, bien des élèves donnent le change assez longtemps; car d'une part la version ne vaut vraiment que si le sens est démontré, et la démonstration justement n'est pas exigée d'ordinaire, c'est là d'autre part un devoir dont la notation varie tout particulièrement selon le correcteur. Le thème, pédagogiquement parlant, au moins le thème élémentaire, a une valeur probante beaucoup plus nette ~~de~~ ce que sait et de ce que peut un élève.

Nous n'allons évidemment pas dénigrer la version latine, dont nous avons souligné la valeur éminente comme test d'intelligence dans les sections classiques de notre enseignement secondaire. Nous voudrions seulement voir le thème et la version étroitement associés comme deux épreuves complémentaires. En Sixième, le thème, à notre sens, vaut plus que la version: celle-ci est souvent une brève historiette faite de quelques phrases rarement complexes, quand on ne se contente pas abusivement de phrases détachées (111); assembler

(110) Les deux formules qui suivent se trouvent dans Ch. Georgin et H. Berthaut, Gallus discens I (Hatier, 2^e édition, Paris, 1929), p. 120. Elles reparaissent, plus ou moins semblables, à différentes pages du même livre.

(111) L'exercice consistant en phrases détachées n'a d'autre intérêt que de présenter des cas répétés de l'emploi d'une construction à assimiler: c'est un exercice de gram-

des mots, dont le sens est fourni par un lexique, d'une manière plausible, en dehors de tout souci d'analyse grammaticale, suffit pour réussir à peu près et obtenir une note moyenne sans signification. En thème, on ne devine pas. En Cinquième, la version se complique un peu, et, pour un examen qui donne accès à la Quatrième, l'intuition dont l'élève fait preuve en version a son importance; mais il faudrait faire aussi la preuve que cette intuition est orientée par une analyse, par une connaissance solide de la syntaxe dans ce qu'elle a d'essentiel: cette preuve, une certaine présentation de la version peut la fournir en partie, mais le thème aussi est là, épreuve plus significative, si elle contient assez d'éléments pour qu'on apprécie la possession du programme sur les points délicats (compléments de lieu, emploi du réfléchi, complétives, etc.). Qu'à partir de la Quatrième la version retienne davantage l'attention, cela est naturel; mais il faut encore maintenir le thème latin comme un exercice nécessaire: c'est par lui qu'on entretient le souci de savoir et d'appliquer la grammaire. D'ailleurs, sait-on une langue qu'on ne peut parler, ou, à tout le moins, écrire ? La version, dit-on, prépare au thème. Dans les classes élémentaires, on peut soutenir ce paradoxe que c'est le thème au contraire qui prépare à la version, parce que c'est le souci de la valeur des formes qui impose en version le souci de la démonstration, quand on flaire le sens, au lieu de se satisfaire d'approximations. En version, comme en géométrie, il importe autant de prouver que de trouver, et la version latine est un terrain où l'esprit littéraire et l'esprit scientifique peuvent et doivent s'associer; mais c'est le thème, initialement, qui assure cette préparation sérieuse à la version.

Quand il ne s'agit plus de petits thèmes élémentaires composés exprès pour les besoins à tel et tel niveau, mais qu'on traduit un auteur français, le thème présente encore

maire. La traduction d'un texte latin suivi montre que l'élève a saisi et a su rendre un ensemble logique.

une double valeur: valeur d'un exercice latin, comme précédemment, mais plus complet, plus riche, parce que l'élève doit prendre peu à peu conscience des ressources stylistiques du latin; valeur d'un exercice français, parce qu'on ne peut traduire un texte sans en pénétrer intimement toutes les nuances. Le thème exige une certaine finesse dans le choix des synonymes et des tours latins; mais ce choix, pour être judicieux, suppose une véritable analyse ~~du texte~~ littéraire du texte français, et même, selon la nature du texte, des connaissances générales approfondies. A un certain niveau de la culture, tout se tient: c'est alors qu'on peut parler, non plus de formation littéraire ou scientifique, classique ou moderne, mais d'humanités.

Le thème, à part des cas assez rares où le latin sert de langue internationale, est un exercice gratuit. Il n'est point naturel aujourd'hui de dire en latin ce qu'on pense en français; et des tentatives de ce genre semblent plutôt d'agréables jeux d'esprit. Mais cela même élève le thème et, à l'occasion, la composition en latin au niveau d'une oeuvre d'art qui n'est pas sans mérite. On écrit en latin comme on compose une fugue en musique: oeuvre charpentée qui discipline le style et maîtrise le gaspillage des énergies. Quand on prend la chose ainsi (et il n'est pas interdit à nos élèves de goûter la beauté équilibrée des fermes structures du latin), la pratique du thème, outre les avantages pédagogiques qui en découlent, est un exercice intellectuel non dépourvu d'attrait.

VII

PEDAGOGIE DU LATIN.

Sommaire

I. Place du latin dans l'enseignement du second degré. - La part du latin dans l'enseignement secondaire classique. Cette part est-elle exagérée ? Comparaison de la situation à la fin du XIX^e siècle et de nos jours. - La préparation à l'admission en Sixième n'est plus une préparation au latin. - Place de l'enseignement du latin dans l'encyclopédisme actuel des programmes et dans l'instabilité des structures économiques et sociales. - Les conditions actuelles des examens de passage de classe en classe. - Les textes latins mis au programme. - L'évolution du baccalauréat: le latin, de matière essentielle d'une culture "secondaire", est devenu une "matière à option". Les motifs déclarés d'une option pour le latin.

II. De classe en classe: les problèmes; recherche de solutions. - Véritable nature de l'option pour le latin à l'entrée en Sixième; c'est l'exercice qui révèle en fait l'aptitude. - La classe de Sixième: l'âge d'admission; les conditions d'une admission en section classique. Ce qu'on peut faire dès le premier trimestre; la définition du programme. Les instruments de travail: leur souplesse adaptative et la participation de l'élève à leur création. Le contrôle pratique des acquisitions réelles de chaque élève; l'individualisation de la progression. Réponse à des objections. - Les épreuves d'examen de passage et leur notation réaliste et objective. - La classe de Cinquième: le contrôle des acquisitions, signification pédagogique des résultats de neuf années consécutives d'une étude du niveau atteint. Corrélation entre deux épreuves, l'une en fin de Sixième, l'autre en fin de Cinquième, et possibilité de prévision d'une scolarité normale; l'option au seuil de la Quatrième. - Les classes de Quatrième et de Troisième: l'enseignement de la grammaire et la pratique des textes. Le travail des élèves en équipes de deux; son sens pédagogique et son rendement. - Caractères des textes préférés par les

élèves, filles ou garçons, de la Cinquième à la Première. - Au seuil de la Seconde: l'option. Pourquoi ne peut-on opter pour le grec sans le latin ? La grammaire en Seconde et en Première: synthèse des notions en un système cohérent. La lecture personnelle des textes.

III. Pour un enseignement rénové du latin. - Contresens divers au sujet des méthodes actives. Le principe d'une méthode active: l'intérêt suscité par le besoin. Quel besoin l'écopier peut-il ressentir d'apprendre le latin ? Le besoin psychologique de l'homme de remonter à son passé. Dans quelle mesure l'écopier ressent ce besoin. - Principe d'une méthode active et variété des modalités d'application. Les obstacles à l'adoption de méthodes actives dans l'enseignement du second degré. Comment cependant l'enseignement du latin pourrait être rénové.

I. PLACE DU LATIN DANS L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ.

Au terme de ce travail, ce chapitre voudrait être une causerie sur la pratique de la classe à la lumière des recherches entreprises et des résultats obtenus dans les précédents. Il nous arrivera souvent de dire ce que nous avons tenté dans tel ou tel cas: non pas que nous conférions à notre manière de faire une valeur exemplaire, ce sont là plutôt des tâtonnements avec un sincère désir de trouver un peu mieux d'année en année, un effort de réadaptation à des conditions sans cesse nouvelles. Nous ne prétendons pas non plus édicter des règles et donner des directives pédagogiques: nous ne sommes qu'un professeur parmi d'autres, et c'est dans un esprit d'échange que nous achevons ce travail. Assurément, l'enseignement souffre un peu partout de l'absence d'une direction des études. Cette assertion peut étonner, à un moment où émanent d'en haut tant de textes officiels! Mais justement ces textes arrivent de trop haut: c'est dans l'établissement scolaire, dans l'équipe que devrait constituer tout corps professoral, que la cohésion est mal assurée. Le professeur ne suit pas

ses élèves, ceux-ci passent de main en main comme des pièces d'une chaîne de montage en usine. Il existe bien un programme, mais trop impersonnel, et des inspections; mais le programme n'est qu'une délimitation du terrain, c'est la personnalité de l'enseignant qui crée la classe; et les inspections, si elles peuvent jouer un rôle pédagogique (cela dépend de l'inspecteur), sont très rarement accueillies comme l'occasion d'une aide amicale et de conseils éclairés et bienveillants. L'esprit d'équipe, qui pourrait compenser l'absence de direction pédagogique, fait défaut, à quelques exceptions près. Comment les sujets qu'on reçoit ont-ils commencé, comment poursuivront-ils l'étude du latin ? On ne sait. Tout cela sans aucunement nier du reste le dévouement individuel des professeurs et leurs cordiales relations comme collègues.

Mais reconnaissons aussi une chose: l'idée d'une direction pédagogique est rarement bien accueillie. Il existe à cela quelques bonnes raisons; ce qu'on présente sous le nom de pédagogie mérite trop souvent tous les dédains (1). Il en est de moins bonnes, comme la susceptibilité. Mais c'est à la pédagogie d'apaiser ces défiances: elle doit se montrer enrichissante et exaltante, et surtout épanouir les personnalités, non les brimer; elle n'est point faite de directives tatillonnes, mais elle est esprit et lumière; elle n'impose pas de suivre des chemins tracés d'avance, mais offre des idées, fixe des buts, ouvre des voies aux légitimes initiatives.

Le latin est une discipline majeure de notre enseignement secondaire classique. Il n'est que de parcourir les horaires, et de faire des comparaisons. Beaucoup jugent même que la part du latin y est disproportionnée; et, quand on constate le piètre résultat de cette "formation classique", on crie au scandale: après six ans d'études représentant quelque six-cent-quarante heures de cours (2), les candidats à l'admission dans

(1) Voir notre Avant-propos, p. 34, et note 40.

(2) Ce total est obtenu par le calcul suivant, fondé sur l'horaire en vigueur en 1965-1966 pour l'enseignement long des lycées: 5 heures pendant deux trimestres en Sixième,

une classe dite Terminale et ensuite au baccalauréat pratiquent-ils vraiment cette langue ? La parlent-ils ? L'écrivent-ils ? La lisent-ils au moins ? Ont-ils vraiment goûté les oeuvres maîtresses de cette littérature mère de la nôtre ? Ne nous en laissons pas imposer par les programmes, qui énoncent un ensemble de textes dont la lecture cursive est un idéal impossible à atteindre (3); ce sont les faits qu'il faudrait recueillir, par exemple en faisant le total, dans un bon nombre d'établissements, des pages réellement lues par les élèves (4). Mais c'est une enquête qui dépasse nos possibilités d'action. Nous craignons seulement qu'au profane ce nombre de pages semble dérisoire. Et cependant le spécialiste appréciera à sa valeur la lecture, par exemple, en Quatrième, des deux tiers

5 heures en Cinquième, 3 heures $\frac{1}{2}$ en Quatrième et en Troisième, 3 heures en Seconde et en Première, soit 640 heures en supposant 30 semaines par an de pleine activité scolaire. Le temps consacré à l'enseignement du latin varie ainsi d'un cinquième à un huitième de la durée des cours obligatoires. C'est peu en comparaison d'autrefois; c'est beaucoup en comparaison d'autres matières: de la Sixième à la Première, l'horaire des mathématiques, calculé de même, totalise de 480 heures (section A) à 660 heures (section C). La suppression de la première partie du baccalauréat a fait ajouter des heures de latin en classes Terminales, mais facultativement: nous ne les comptons pas ici.

(3) On observe très justement que les horaires ont sensiblement évolué, le latin ayant déjà perdu au cours du siècle un tiers à moitié des heures qu'on lui attribuait, et que les mêmes auteurs sont demeurés inscrits au programme: l'élève est évidemment moins préparé à les aborder.

(4) Oserons-nous inviter les professeurs de latin eux-mêmes à faire la liste, sincèrement, des textes latins qu'ils ont lus, par simple goût personnel, non pour préparer des examens ou des cours, sans traduction, sans dictionnaire, comme dans leur langue maternelle ?

du livre VII du Bellum Gallicum (5). Et les professeurs de latin rétorqueront, non sans quelque vérité, que les résultats de l'enseignement de l'orthographe méritent aussi qu'on s'indigne, et qu'après tout les professeurs de langues vivantes ne font pas tellement mieux qu'eux. Gardons-nous d'entrer dans cette querelle! Disons simplement que, si c'est vrai, l'un ne console pas de l'autre.

Un argument de ceux qui défendent la part du latin dans notre enseignement classique, c'est qu'on apprend moins le latin pour le savoir que pour le profit de la gymnastique intellectuelle qu'impose son étude. Ce profit serait tel que, même incapable finalement de lire vraiment Virgile et Cicéron, l'élève aurait acquis une méthode de pensée et une tournure d'esprit qui le distinguerait de son camarade issu d'un enseignement moderne. Argument non sans valeur, et dont une comparaison peut montrer la part de bien-fondé. Quel profit tire un esprit littéraire, qui se destiné à une carrière absolument étrangère aux sciences, à avoir étudié la fonction du second degré et des éléments de trigonométrie ? Aucun, assurément, si ce n'est qu'à moins d'avoir affiché sottement le mépris des mathématiques, il a saisi le sens et la portée d'une discipline d'un autre ordre et acquis le goût des démonstrations rigoureuses. On pourra peut-être dire des mathématiques pour lui ce qu'on soutient du latin pour l'autre; ainsi Platon refusait l'entrée de son école à ceux qui n'étaient pas géomètres. Mais l'analogie est audacieuse. Les mathématiques sont un langage universel de l'esprit; le latin, dont les circonstances ont fait le réceptacle et l'agent de transmission d'un trésor de culture, fut une langue vivante particulière, et reste un idiome qu'on doit entendre. Comment concevoir qu'on apprenne une langue seulement pour sa grammaire, pour ses structures ? Admettons tout ce qu'on voudra sur la rigueur et

(5) C'est le contenu du Vercingétorix de César, présenté par J. Révil, dans la "Collection Roma" (Hachette). Nous l'avons fait lire intégralement en Quatrième, en effet, avec quelques autres textes plus courts d'autres auteurs.

la souplesse d'esprit qu'exige l'interprétation d'une phrase latine; admettons même que le latin exige à ce point de vue plus qu'une langue vivante comme l'allemand, qu'une langue ancienne comme le grec; admettons comme un fait que l'apprentissage des formes, par exemple de la déclinaison latine, facilite par un transfert l'apprentissage d'autres formes, comme celui de la déclinaison grecque ou allemande; mais reconnaissons tout de même que l'argument de ce qu'apporte l'étude des structures du latin ne suffit pas pour justifier tant de sacrifices si l'on n'atteint pas à une certaine connaissance des auteurs (6).

Cette véritable connaissance du latin dans les classes est en recul constant depuis plus d'un demi-siècle. Ce déclin n'est donc pas un phénomène contemporain; c'est le point d'aboutissement actuel d'une évolution de l'éducation des élites en France, et cette évolution suit son cours. Sans remonter au déluge, on peut simplement comparer la place faite au latin à la fin du siècle dernier et celle qu'on lui concède encore aujourd'hui.

Prenez le témoignage, entre autres, d'un ouvrage ancien de pédagogie pratique qui donne bien une idée de la formation classique à la fin du XIX^e siècle (7). Nous y verrons un plan d'études secondaires dans lequel le latin est le centre incontesté et se taille dans l'horaire la part du lion. "Le but de

(6) "Il est inexact et imprudent, observe par ailleurs A. Binet, de soutenir que tout enseignement, quel qu'il soit, peut servir de culture à l'esprit. Il faut au moins que cet enseignement remplisse une condition fondamentale, celle d'être adapté aux aptitudes de l'individu." (A. Binet, Les idées modernes sur les enfants, Flammarion, Paris, 1910, p. 297.) La question a encore été récemment étudiée dans un ouvrage important: J. Chateau, La culture générale (2^e édition augmentée), Vrin, Paris, 1964.

(7) F.-X. Passard, La pratique de la Ratio studiorum pour les collèges, Poussielgue, Paris, 1896, xiv-238 pages.

cette classe, y est-il dit de la Septième (8), est de préparer à l'étude du latin." De fait, l'enseignement décrit pour les années qui suivent est essentiellement littéraire et grammatical, et, qu'il s'agisse de grammaire française ou de grammaire grecque (on lit le grec dès la fin de la Sixième, on étudie sa morphologie en Cinquième), c'est à la grammaire latine qu'on rattache tout par des comparaisons qui font de sa syntaxe la clé de voûte du système (9). Quant à l'explication des textes, il semble qu'on lise plus de pages d'auteurs latins, et peut-être grecs, que d'auteurs français (10). Mais aussi l'emploi du temps réserve chaque semaine quelque dix heures de cours de latin, et distribue les tâches hors de la classe dans une proportion correspondante: et, parmi ces tâches, figurent le discours latin et les vers latins (11).

(8) Ouvrage cité, p. 9.

(9) Une telle référence, au reste, présente des avantages indéniables. Ainsi P. Crouzet (en collaboration avec P. Andraud et A. Font) termine sa Grammaire grecque simple et complète (Didier-Privat, Toulouse et Paris, 1926) par un "Tableau comparatif des trois grammaires classiques", française, latine et grecque (p. 272-275), et, tout au long de la partie consacrée à la syntaxe, il donne la référence de règles de syntaxe latine. Le procédé est excellent, si du moins les élèves possèdent réellement bien la règle de syntaxe latine qui sert de point de comparaison et de point d'appui. Peut-être une présentation synoptique des deux grammaires ^{grecque et latine} (mais était-ce possible ?) serait-elle plus parlante encore.

(10) Ouvrage cité, p. 154-155, en note. L'étude de la littérature française paraît se limiter à quelques oeuvres du XVII^e siècle.

(11) En 1894, Em. Faguet (Sur l'alexandrinisme, article recueilli dans ses Propos littéraires, Paris, 1904, 2^e série, p. 55-56) déclarait que les discours latins, les vers latins, étaient de simples exercices d'un alexandrinisme scolaire, et que "l'alexandrinisme scolaire du XVII^e, du XVIII^e siècle et de la première moitié du XIX^e était la chose la plus inno-

telle fut la formation, dans une certaine société cultivée, de beaucoup de nos grands-parents. Manges vivantes, histoire, géographie, mathématiques, sont matières accessoires (12); il n'est pas soufflé mot des sciences physiques et naturelles.

Ce coup d'oeil rétrospectif sur un système d'éducation intellectuelle qui parut donc un certain temps l'idéal pour une élite dans une partie de la société nous permet de faire une comparaison qui ne sera peut-être pas si défavorable aux élèves d'aujourd'hui. Le bon élève d'hier, dit-on, lisait Cicéron, goûtait Virgile; et les auteurs du siècle dernier citaient du latin sans le traduire, ou faisaient des allusions transparentes alors pour le lecteur cultivé jusque dans des livres écrits pour des enfants (13). Un de nos élèves de Première nous disait son étonnement d'avoir vu un parent, qui n'avait point fait carrière de latiniste, relire l'Enéide

cente et même la plus judicieuse du monde", et souhaitait la conservation d'un peu de cet alexandrinisme dans "tous les établissements scolaires du monde moderne".

(12) Ouvrage cité, p. 208, en note.

(13) Voici un exemple pris au hasard. Un opuscule de E. de Parieu intitulé Considérations sur l'histoire du Second Empire et sur la situation actuelle de la France, paru au lendemain de la guerre de 1870-1871, finit sur cette citation: Fata viam invenient! On trouve des citations latines ou des allusions à l'antiquité, encore à la veille de la guerre de 1914, dans des livres écrits pour des enfants (Mme de Ségur, Georges Colomb sous le pseudonyme de Christophe, et même Caumery). Une opérette comme La belle Hélène trouvait son piquant dans l'irrévérencieuse désinvolture avec laquelle les auteurs traitaient l'antiquité, et cela n'était sensible qu'à des esprits nourris d'Homère, d'Euripide et de Virgile. Ce n'est pas du tout de cette manière que le public d'aujourd'hui apprécie La Machine infernale de Jean Cocteau ou l'Antigone de Jean Anouilh.

dans le texte en guise de délasement: il saisissait là ce qu'avait pu être autrefois la culture classique. Peut-on atteindre au même résultat avec trois ou quatre fois moins de temps et les exigences inhumaines de nos programmes dont l'enflure a été qualifiée en haut lieu de démentielle (14) ? Ce qui est simplement étonnant, c'est que les programmes d'aujourd'hui citent les mêmes auteurs et les mêmes textes qu'autrefois, et qu'on arrive encore à donner d'eux aux élèves une pâle idée. Le résultat, si l'on tient compte de tout, n'est peut-être pas si mince qu'on le dit.

Examinons rapidement les conditions actuelles de l'enseignement du latin; et nous comprendrons mieux la médiocrité des résultats; et, puisque cette médiocrité soulève de justes critiques, nous chercherons, à la lumière des recherches précédentes et de l'expérience acquise par une longue pratique, comment la situation pourrait être améliorée.

Le latin est encore commencé en Sixième, mais au second trimestre, ou à la fin du premier. On estime aujourd'hui que les élèves admis en Sixième ne sont pas préparés à l'étude du latin. C'est donc que la seconde année du Cours moyen n'est plus ce qu'était la Septième d'un lycée d'autrefois (15). Peut-être prépare-t-elle à "l'entrée en Sixième", mais non, ou assez mal, à l'étude du latin. Cela s'explique, et la bonne volonté des maîtres de l'enseignement élémentaire n'est pas

(14) On sait que cette épithète, qui a fait sensation, est du recteur de l'Académie Safrailh dans un discours de rentrée de l'Université de Paris (L'Education nationale, 25-11-34).

(15) Voir J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, Paris, 1914. Le premier chapitre est une enquête en Septième sur la préparation des élèves à leur admission justifiée en section classique de Sixième: "Les professeurs de Sixième sont d'accord avec leurs collègues de Septième pour signaler dans ce passage imprudent, mal contrôlé, de l'enseignement élémentaire à l'enseignement secondaire, une des principales causes de nos mécomptes actuels." (P. 10.)

en cause, ni même leur compétence, quoique un trop petit nombre d'entre eux aient étudié le peu de latin qui leur ouvrirait l'esprit sur ce problème. La démocratisation de l'enseignement, ou mieux l'admission du plus grand nombre possible à un niveau plus élevé de culture générale, est un indéniable progrès social. Mais cela, pour le moment, entraîne un afflux dans la Sixième classique d'élèves médiocrement préparés à l'étude du latin: leur connaissance grammaticale du français est insuffisante, tout particulièrement en conjugaison et en analyse. "A quoi bon, peut se dire le maître du Cours moyen, insister sur le passé simple de l'indicatif et l'imparfait du subjonctif ? Ces temps sont inusités dans la conversation, et même dans les livres et les périodiques lus aujourd'hui par la jeunesse. La confusion, quand il s'agit d'un nom, entre attribut et complément d'objet direct a-t-elle une importance pratique véritable ? Cette distinction n'apporte rien pour l'orthographe en français. Qu'importe que tous les compléments introduits par des prépositions soient étiquetés sans plus de précision compléments indirects ? Les distinctions entre eux sont parfois bien subtiles et sans portée immédiate." Il n'a pas tort en ce qui concerne la pratique et l'orthographe du français élémentaire; malheureusement l'élève qui doit entrer dans une Sixième classique a besoin d'autre chose (16). Mais, sur la

(16) Voir J. Bénard, Les débuts du latin adaptés à l'enfance, xii-230 p., Les Editions du Cerf, Paris, 1934. Une affirmation comme celle-ci: "L'abus de l'analyse est une des plaies de notre enseignement élémentaire" (p. 47), ne doit pas être prise de façon trop absolue: l'auteur critique sans doute ces pages d'analyse écrite où l'on passait tous les mots en revue, et lui-même montre (p. 4-5) la sûreté qu'il suppose acquise par l'élève sur le point d'entrer en Sixième classique dans l'analyse des fonctions. Le programme actuel sur lequel porte l'examen d'admission en Sixième (quand cet examen existe) est assez restreint: espèces de mots, conjugaison des verbes réguliers et de quelques irréguliers d'usage courant, principaux compléments du verbe (objet et circons-

quarantaine d'élèves d'une classe préparatoire à l'entrée en Sixième, combien se destinent à la section classique ? Une très petite minorité quelquefois, par exemple un sur huit. On conçoit donc très bien que les besoins de ceux-là ne feront pas la loi. Il pouvait en être autrement dans la classe de Septième d'autrefois, quand il n'existait pas de "section moderne", ou encore quand les deux tiers environ des élèves préparaient l'entrée en "section classique" de Sixième. Voilà comment, aujourd'hui, on a cru sage de ne commencer le latin qu'après deux ou trois mois d'une nouvelle préparation en Sixième même. Nous dirons cependant plus loin notre pensée et notre pratique sur ce point.

Une autre difficulté tient à l'encyclopédisme, à la dispersion de notre programme d'enseignement (17). Dispersion

tances), règles générales d'accord du participe passé, les propositions dans la phrase; une circulaire du 20 juillet 1964 réduit encore ces exigences: l'élève admis en Sixième peut ainsi ignorer le complément d'attribution, la conjugaison du subjonctif imparfait et des conditionnels passés, ne pas distinguer sujet apparent et sujet réel.

(17) "Si notre conception du savoir était moins chosiste, si nous nous représentions la science, comme les stoïciens, à la façon d'une ἔξις, si nous la définissions, comme Descartes, par l'ordre que l'intelligence cherche à mettre entre ses idées, nous estimerions peut-être que trois ou quatre disciplines bien choisies suffiraient à créer dans la pensée l'attitude scientifique, quelle que fût ensuite l'espèce de problèmes dont le sujet fût conduit par sa profession ou ses goûts à chercher la solution." (P. Mendousse, L'âme de l'adolescent, Alcan, Paris, 1909, p. 160.) Sans aller peut-être jusque là, reconnaissons, avec bien d'autres, qu'un difficile problème de notre enseignement est celui d'un choix, devant lequel on recule; qui dit choix, dit renoncement: à peu près tout contribue à la culture, mais on ne peut tout enseigner, et l'on veut enseigner trop de choses en trop peu de temps.

inévitables, dira-t-on, à une époque où la recherche, en pleine expansion, développe les connaissances en des directions multiples (18): il faudrait choisir, mais qui édictera des règles pour ce choix, puisqu'il est encore moins possible qu'autrefois de dire à quoi nous préparons nos élèves ? Car notre société est doublement instable, dans ses classes sociales (19), et qui, en somme, peut être tenue pour un bien, et dans ses structures économiques, en vertu même de l'évolution de plus en plus rapide des techniques. Les techniques pédagogiques, elles, ne suivent pas; et la victime de cette inadaptation, qu'on veut espérer momentanée, c'est l'élève.

(18) Un exemple frappant peut être fourni par le programme d'histoire de l'antiquité. Il pouvait suffire, il y a soixante ans et plus, d'avoir un aperçu des civilisations orientales, et de bien connaître la Grèce et Rome. Les découvertes récentes incitent à gonfler le programme sur la connaissance de l'Orient, mais les épisodes majeurs de l'histoire de la Grèce et de celle de Rome disparaissent dans cet ensemble de plus en plus complexe: une comparaison du nombre des pages consacrées dans les manuels scolaires, d'édition en édition, à tel fait (comme la bataille de Marathon) ou à tel personnage (comme Hannibal) est significative. Les proportions générales sont peut-être plus justes; mais la connaissance de ce qui importe le plus à un latiniste débutant n'y gagne pas.

(19) On pouvait, au XVIII^e siècle, croire l'ordre social assez stable pour écrire ceci: "Pourquoi les enfants, n'étant pas de la même condition, ni destinés aux mêmes emplois, sont-ils assujettis à la même éducation ? ne vaudrait-il pas mieux montrer l'arithmétique au fils d'un marchand, par exemple, que de lui enseigner à faire des vers grecs et latins ? Je voudrais que chacun fût élevé selon son état relativement aux emplois qu'il doit remplir dans la société." (Mémoires du cardinal de Bernis, passage cité par Ph. Ariès, L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Plon, Paris, 1960, p. 348.) L'accent était mis alors sur l'acceptation de sa condition sociale; on encourage aujourd'hui le légitime désir d'une promotion.

Dans l'ensemble des programmes, et même du programme des sections "classiques", qu'est-ce que le latin ? Non plus l'élément central d'une formation de l'esprit, mais une spécialité dans un programme dépourvu d'unité. Le résultat, c'est que les élèves passent de classe en classe en bénéficiant, si l'on peut dire, d'un jeu de moyennes qui garantit mal, pour un grand nombre, leur valeur dans chacune des spécialités. Pratiquement, reconnaissons-le, on tient compte surtout, aux examens de passage, du niveau de l'élève dans quelques matières: le français, c'est-à-dire les moyens d'expression dont il dispose dans sa langue maternelle (20), les mathématiques, les langues, et, parmi celles-ci, en section "classique", le latin (21). Qu'arrive-t-il dans le cas d'une insuffisance sur l'un de ces points ? La regardera-t-on comme largement compensée par un excellent résultat ailleurs ? Optera-t-on pour une spécialisation en orientant l'élève dans une section ou dans une autre ? Décision peut-être prématurée. La solution, ce serait l'adoption de rythmes très souples d'acquisition différents selon les matières. Cette individualisation du rythme et du programme paraît en France un idéal chimérique; n'en parlons plus pour un moment. Mais on conçoit que, le latin ayant perdu sa place privilégiée de centre du programme, des sujets médiocres dans cette discipline passent de classe en classe par mesure d'indulgence; car on hésite avec raison à leur faire abandonner trop tôt le latin, quand on ne sait pas encore quelle sera leur orientation définitive, et on ne veut pas non plus leur interdire le passage pour une seule "matière" d'un intérêt douteux pour l'avenir. Si ces sujets sont nombreux, leur présence alourdit de plus en plus les classes suivantes, et le résultat final est l'impossibilité de réaliser la lecture des auteurs sans laquelle il n'y a pas de véritable culture classique.

(20) A travers ces moyens d'expression estimés suffisants ou non, on apprécie, ou l'on croit apprécier, un certain niveau de maturité mentale.

(21) Nous ne parlons pas des sciences physiques, dont l'importance n'apparaît qu'à l'admission en Première et en Terminales.

Au reste, dans l'appréciation même du niveau pour le latin seul, bien des erreurs sont commises. Il est certes commode, quand on veut savoir ce que vaut un élève, d'avoir sous les yeux un seul nombre, une moyenne, avec autant de décimales que faire se pourra. Mais que signifie une moyenne ? C'est l'effacement de la physionomie propre du sujet (22). Pour savoir ce que peut un élève qui se dispose à passer, par exemple, en section classique de Quatrième, c'est-à-dire dans la classe où l'on commence vraiment l'étude d'auteurs latins, il faut pouvoir apprécier: 1° sa connaissance des déclinaisons; 2° sa connaissance des conjuguaisons; 3° sa connaissance du vocabulaire; 4° son aptitude à comprendre et à traduire un texte latin; 5° son habileté à rendre en latin un texte français (23). Les trois premiers points concernent le matériel de la langue; les deux

(22) Il arrive que la moyenne suscite quelque défiance; il est donc singulier qu'elle soit tout à la fois tenue pour peu significative et calculée scrupuleusement. L'admission, en particulier, en "classe terminale", est ainsi réglementée par un arrêté du 30 décembre 1964. Le conseil de classe tient compte de deux sortes d'éléments, l'un quantitatif, l'autre qualitatif. L'élément qualitatif, ce sont "les aptitudes et le comportement général de l'élève" et "l'évolution de sa scolarité" au cours des dernières années. L'élément quantitatif, ce sont, d'une part, les "notes obtenues aux compositions dans les différentes disciplines", et, d'autre part, "une note globale" qui est la moyenne des notes des compositions affectées de coefficients. On voit que, très justement, la "note globale" n'inspire qu'une médiocre confiance, et qu'à l'admission dans une classe terminale ou dans une préparation à des études supérieures on tient principalement compte du détail. On peut donc se demander à quoi sert le calcul de la "note globale".

(23) Nous ne parlons pas expressément de la syntaxe: la connaissance de la syntaxe s'apprécie surtout par la pratique de la langue, donc dans la version méthodiquement réussie, et surtout dans le thème. Mais nous traiterons plus loin d'épreuves de niveau de syntaxe.

derniers, son usage. Chacun d'eux n'a pas la même importance: malgré tout ce qu'on a dit et écrit ces dernières années sur la nécessité pour l'élève de posséder un vocabulaire latin suffisant (ce à quoi nous tenons peut-être plus que personne), c'est là qu'une insuffisance peut être le plus aisément compensée et réparée; et malgré la valeur prépondérante attribuée par beaucoup à la version comme exercice d'intelligence, nous considérons qu'à certains niveaux élémentaires la réussite en version latine est un pur trompe-l'oeil, que le thème est une épreuve plus sûre (24). Plusieurs fois des parents nous ont amené un élève de Troisième en difficulté: la Sixième, disait-on, avait été bonne, la Cinquième moins facile, la Quatrième difficile; en Troisième, il était noyé. L'examen que nous faisions révélait toujours des bases morphologiques extrêmement insuffisantes, par exemple les trois quarts des formes verbales demandées inexactes, et une syntaxe élémentaire très incertaine; mais la traduction d'un texte facile de fin de Cinquième mettait en évidence, à côté de l'absence de toute méthode, une intuition quelquefois étonnante qui réalisait des

(24) Le thème, dit-on, précède logiquement la version. C'est ici encore que l'ordre logique doit être distingué de l'ordre pédagogique. Aux niveaux élémentaires, ce n'est pas la version qui prépare au thème, avons-nous dit à la fin du chapitre précédent, car le débutant qui écrit une phrase en latin n'imité pas vraiment, mais construit des formes à partir de son texte français; mais c'est le thème qui prépare à la version raisonnée, en imposant à l'attention les formes dont l'observation doit passer au premier plan pour réussir en version. L'élève de Troisième qui traduit, par exemple, cette proposition: Romae sella vehebatur, ainsi: Il avait fait venir de Rome une chaise à porteurs, au lieu du sens: A Rome il se faisait transporter en chaise à porteurs, ne prête à peu près aucune attention aux formes, mais groupe les mots, sans plus, d'après le sens des radicaux, et traduit (mal) comme si la proposition était Roma sellam vexerat. Mais il pouvait aussi traduire "bien" par à peu près, en traduisant Romae, pris pour un datif, par à Rome, et le reste à l'avenant.

à peu près heureux. On conçoit qu'aux examens, tant qu'il s'agissait agi de très courts textes narratifs latins peu chargés de subordonnées, ces élèves avaient pu manifester leur intelligence générale et donner le change sur leurs connaissances de base(25). Le passage facile de classe en classe sur le vu d'une moyenne dépourvue de signification (26), ou à la suite d'épreuves trop peu sûres, dont on n'a pas rigoureusement contrôlé la portée, est une grande faute, dont pâtissent et les sujets eux-mêmes, car ils traînent le latin comme un boulet d'année en année, et leurs camarades, qui ne bénéficient plus d'un enseignement suffisant, et aussi les professeurs, qui ne peuvent dans leurs cours faire abstraction d'une importante fraction de leur classe, voire la majorité, incapable de véritablement suivre l'explication littéraire des textes du programme.

(25) L'examen d'admission en Cinquième classique comprend, selon l'arrêté du 12 juin 1953, un "exercice latin consistant en la traduction de phrases très simples de latin en français et de français en latin et en questions de grammaire relatives aux formes et aux règles élémentaires de la syntaxe latine" ; dès l'examen d'admission en Quatrième, et de même pour l'admission en Troisième, il n'est plus question que d'une "version latine et une courte phrase de thème d'imitation", et il n'y a plus du tout de thème pour l'admission en Seconde. "On oublie, écrit P. Couissin (dans L'enseignement chrétien, janvier 1960, p. 152, revue éditée par J. de Gigord, Paris), que le thème est en réalité, une excellente préparation à la version." Si l'on songe enfin qu'un arrêté officiel du 20 janvier 1960 a écarté du programme de Sixième l'étude du subjonctif latin, on conçoit que la version d'admission en Cinquième devient extrêmement élémentaire et fort peu significative.

(26) Les livrets scolaires destinés à suivre l'élève depuis la Sixième, dont l'usage nous semble prêter à de sérieuses critiques de principe, invitent à ne retenir pour chaque matière qu'une seule note. Or la totalisation de notes obtenues dans des épreuves de nature différente en vue du calcul d'une moyenne est une opération dont le résultat n'a de signification que dans deux cas extrêmes, lorsque la moyenne obtenue est

Mais ces textes mêmes ne sont-ils pas aussi responsables pour une part d'un certain recul du latin dans l'intérêt et l'estime des élèves ? Il faut l'avouer: la littérature latine, malgré tous ses mérites, n'a pas la séduction de la littérature grecque. Combien il est plus aisé de toucher une classe avec les adieux d'Hector et d'Andromaque dans l'Illiade, avec l'Alceste d'Euripide, Antigone et OEdipe roi de Sophocle, qu'avec aucune scène de Plaute et de Térence, avec aucune page de Virgile lui-même; et combien une Philippique de Démosthène est plus saisissante que les Catilinaires de Cicéron! Nous n'y pouvons rien (27). Nous pouvons tout de même une chose: présenter ces textes d'une façon vraiment séduisante et dramatique, et adaptée aux âges des élèves, garçons ou filles (28). Qu'un recueil de textes sur l'ensemble de la littérature latine offre au lecteur les préfaces de Salluste, il n'y a rien à redire à cela; mais pour qu'un recueil de textes expressément destiné à la classe de troisième les cite intégralement, pour qu'un professeur fasse traduire ces pages à des élèves de moins de quinze ans, il faut que l'auteur du recueil et le professeur qui s'en sert aient perdu le sens des réalités.

égale à zéro ou voisine de zéro, ou lorsqu'elle est égale au maximum ou voisine du maximum: la "moyenne" des notes du trimestre ou de l'année est donc bien dépourvue de signification dans presque tous les cas.

(27) Voir ainsi J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, Paris, 1914, p. 308: une comparaison entre l'impression produite sur les élèves par un passage de Démosthène (Discours sur la Couronne, 97) et celle produite par un passage de Virgile (Enéide, XI, 152-181).

(28) Des parents ont parfois signalé avec regret combien le recueil de versions latines mis entre les mains de leurs enfants contenaient de récits de violence, de légendes terrifiantes, avec des titres quelquefois intentionnellement impressionnants. Des élèves de Première nous avaient fait remarquer que les versions données constituaient une collection nécrologique: mort de Socrate, mort d'Annibal, mort de Cicéron, mort de Néron... On sait évidemment plus de choses sur la fin des personnages historiques que sur leur naissance.

Nous avons, sur des points de ce genre, un examen de conscience à faire, que nous soyons responsables de l'élaboration des programmes ou de leur application auprès des jeunes (29). Avons-nous jamais enquêté sincèrement sur leurs goûts, leur désir de lire tel ou tel auteur, leur impression après une explication de texte en admettant une totale liberté d'expression (30) ?

Tout cela aboutit, aboutissait plutôt, au baccalauréat. La physionomie du baccalauréat, au cours d'un siècle et demi et davantage, s'est du tout au tout modifiée (31). Non seulement le latin, discipline essentielle autrefois de la formation du bachelier, a perdu son rang privilégié, mais même un candidat au baccalauréat peut avoir étudié le latin six ans

(29) Les programmes officiels sont parfois étranges. Ainsi, en 1965 encore, La conjuration de Catilina, de Salluste, est au programme de Troisième, et les Catilinaires, de Cicéron, sont au programme de Seconde, comme s'il ne devait pas être plus naturel et plus vivant d'associer, dans la mesure du possible, ces deux textes, qui se complètent et s'expliquent l'un par l'autre.

(30) Que pensent de Virgile des élèves de Seconde ? Voir par exemple J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, Paris, 1914, p. 245-268. Nous avons trouvé chez nos élèves des réactions assez semblables: la perfection classique leur échappe, la sensibilité rêveuse et mélancolique les agace; peut-être les touche-t-on davantage en leur montrant ce que l'art et les conceptions de Victor Hugo doivent à Virgile.

(31) Nous n'avons pas à faire l'histoire du baccalauréat. Rappelons simplement qu'à son origine le baccalauréat ès lettres ne supposait que l'explication orale d'auteurs grecs ou latins devant une commission d'examen. La version latine fut instituée comme unique épreuve écrite éliminatoire en 1840; une composition latine ou française, puis exclusivement latine, fut ajoutée quelques années après: elle disparut en 1880. Il est remarquable qu'en 1852 les épreuves écrites du baccalauréat ès sciences, au nombre de deux, comprenaient une

sans que cette étude soit aujourd'hui sanctionnée dans l'examen final (32). Ainsi la part qui reste au latin, parmi les épreuves d'un examen que des dispositions nouvelles bouleversent presque chaque année en notre temps, est fort restreinte. Et si son horaire, dans les sections classiques, demeure important, comme nous l'avons vu, celui des mathématiques et celui de la première langue vivante étudiée l'emportent de beaucoup sur le sien dans l'ensemble de l'établissement scolaire, puisque ces disciplines sont enseignées dans toutes les sections. On pourrait dire qu'en gros le latin, il y a un siècle et demi, était la matière propre, nécessaire, de l'enseignement secondaire, et qu'aujourd'hui ce sont les mathématiques qui, avec une langue vivante, tiennent plus ou moins heureusement cette place (33). Le latin est relégué au rang d'une option particulière.

Est-ce une déchéance pour l'enseignement secondaire (34) ? Nous ne le croyons pas. Ce qui donne à cet enseignement son

version latine et une composition sur un sujet de mathématiques ou de physique. La création d'un baccalauréat moderne, c'est-à-dire sans latin, date de 1881, quoique la désignation de ce type d'enseignement sans latin sous le nom d'enseignement secondaire moderne date de 1891.

(32) Cela est dû à la suppression de la première partie du baccalauréat en 1965. Le cours de latin est facultatif en classe Terminale: le programme et l'horaire sont si chargés que, même honorablement noté en latin jusque là, un élève renonce très naturellement au bénéfice éventuel à l'examen de quelques points supplémentaires trop chèrement acquis. La seule sanction de l'étude du latin, ce sont alors les examens de passage de classe en classe, pour lesquels le latin semble prendre de moins en moins d'importance. Voilà qui est regrettable.

(33) Faut-il ajouter le français ? Nous ne savons au juste comment calculer sa place pour une comparaison équitable. Sous le nom de français, il y a la langue même (grammaire, orthographe), les travaux d'expression, la littérature: ce sont là choses très diverses, et nous serions entraînés trop loin de notre sujet.

(34) Nous devrions dire "l'enseignement du second degré".

caractère, c'est moins ce qu'on étudie que la manière dont on étudie: la formation secondaire est générale et provisoirement désintéressée au lieu d'être spéciale et immédiatement technique. On conçoit que ce caractère, s'il est mieux marqué dans l'étude des langues anciennes, n'exige pas cette étude à l'exclusion de toute autre comme base. Que le latin devienne, dans l'enseignement secondaire, une option, voilà même qui pourrait être un avantage pour lui. Un élève ne doit pas "faire du latin" pour le baccalauréat, mais obtenir le grade de bachelier parce qu'il a atteint un certain niveau de culture, et le latin peut être un des éléments, choisis par lui, de cette culture; et choisir, c'est vouloir, non subir. Les classes devraient être ainsi débarrassées des élèves qui subissent le latin, qui le traînent d'année en année comme un boulet aux pieds.

Or, si l'on cherche les raisons pour lesquelles un élève est entré en section classique, on trouve que c'est surtout le fait de pressions sociales; il est rare que cette option ait été due à la prévision d'un avenir déterminé. A la réflexion, il dut toujours en être ainsi; et les plaintes sur l'inutilité de l'étude du latin à laquelle on a consacré tant d'années, sur la vanité des parents qui condamnent au latin des enfants insuffisamment doués, sont de tout temps (35). Peut-être sont-elles moins vives et moins justifiées de nos jours, parce que

Cette appellation, justifiée par l'abandon de celle d'enseignement "primaire" (épithète qui tendait à devenir péjorative), n'exprime peut-être pas bien ce dont il s'agit: la distinction porte moins sur le degré que sur le caractère de l'enseignement donné.

(35) Voir plus haut, p. 888, note 19. Voici encore deux textes qu'il est piquant de rapprocher. "Il faut que chacun apprenne de bonne heure tout ce qui peut le faire réussir dans la profession à laquelle il est destiné. Clairault était le fils d'un maître de mathématiques; dès qu'il sut lire et écrire, son père lui montra son art; il devint très bon géomètre à douze ans; il apprit ensuite le latin, qui ne lui servit jamais à rien." (Voltaire, Dictionnaire philosophique, article Education.) "Un grand nombre de familles, les unes par

le latin s'impose de moins en moins pour l'obtention du prestigieux titre de bachelier. Nous avons examiné ou interrogé près de deux cents sujets à propos de leur option classique ou moderne (36): les motifs de l'option classique étaient avant tout, bien naturellement, et légitimement, la volonté de leurs parents; et ce choix des parents résultait soit de conseils reçus, soit d'une tradition familiale: on aurait justement craint de déclasser un enfant en ne lui faisant pas faire des études équivalentes à celles de son entourage immédiat. L'élève interrogé répète aussi les arguments entendus, qu'il prend plus ou moins sincèrement à son compte: la connaissance du latin permet d'accéder à une meilleure connaissance du français et à une plus haute culture, etc. Un certain snobisme se fait jour: "Cela fait mieux, nous répond un sujet de troisième, de dire qu'on est en section classique." Et puis il y a l'examen imminent, pour lequel certains comptent sur le latin; c'est surtout peut-être le cas de filles peu douées en mathématiques qui voient dans les sections littéraires un refuge, alors que le garçon s'impose en vue de son avenir davantage de sacrifices pour réussir dans les disciplines scientifiques même quand il y paraît médiocre. Mais remarquons-le: l'intérêt pour le latin naît bien des fois et se développe avec l'étude, et certains sujets, moins les garçons, davantage les filles, vont jusqu'à envisager des études et des carrières dans lesquelles le latin

tradition et pour ne pas sembler dégénérer, d'autres dans le but ambitieux de se pousser à un rang social plus élevé, condamnent trop facilement aux études classiques des enfants qui ne sont pas assez doués pour en tirer profit." (Directoire des Oeuvres des Pères Jéuites, 1934, tome I: Les maisons d'éducation, p. 76.)

(36) Sur 76 sujets (filles) d'une Seconde, nous en comptons 43 en section classique, 33 en section moderne; mais, parmi ceux-ci, nous en trouvons 25 qui avaient commencé et abandonné le latin, le plus souvent en raison de résultats insuffisants. Sur ces 76 sujets, un seul, en section moderne, disait avoir été ainsi orienté dès la Sixième à la suite d'un examen.

leur sera d'une utilité immédiate. D'autres, au contraire, souhaitent abandonner le latin, qui leur semble difficile et sans intérêt, au profit parfois d'autres études: ils sont retenus par les exigences de l'examen, la peur des disciplines scientifiques, l'obligation de poursuivre dans la direction prise parfois à la suite d'un pur hasard. Le latin, pour ceux-là, n'est plus une option, mais son étude est une corvée dont on attend la fin.

Quel intérêt présente donc le latin, au jugement des élèves parmi les matières scolaires? Il nous est souvent arrivé dans nos classes d'enquêter à ce sujet en fin d'année (37). La liste des matières du programme établie, nous demandions "une simple note, de 0 à 10, qui marque l'intérêt suscité par chacune de ces matières", et nous précisions: "Il ne s'agit pas de votre réussite: on peut aimer une matière, et ne réussir guère, ou réussir, et peu goûter cette matière. Il ne s'agit pas non plus de la sympathie ou de l'antipathie que vous éprouvez pour un professeur (38). Ces indications sont personnelles et confidentielles: personne n'en aura communication." Les moyennes de ces notes vont nous permettre de situer le latin du point de vue des élèves mêmes parmi les autres disciplines qui conservent la même forme tout au long de leur scolarité. Cette condition exclut la littérature, qui, de lecture expliquée, devient histoire littéraire (un élève peut aimer la lecture expliquée de scènes de Molière, non l'histoire du genre comique), les mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie sont assez différentes, malgré une forte unité), les sciences (tel aime les sciences naturelles, non la physique. Voici ce que nous obtenons (39).

(37) Nous regrettons de ne l'avoir pas fait systématiquement: nous disposerions alors de réponses très nombreuses à chaque niveau.

(38) Ne nous leurrions pas: la réussite procure une satisfaction qui fait généralement aimer une matière et accroît l'application, facteur elle-même de réussite; et la personnalité de l'enseignant influe dans une large mesure sur l'intérêt qu'on porte à la matière enseignée par lui.

(39) Un résultat, qui n'apparaît pas ici, puisque nous ne

Matières	Sixième 78 sujets	Cinquième 74 sujets	Quatrième 32 sujets	Troisième 126 sujets	Seconde 63 sujets
anglais	7,55	5,80	7,24	8,03	7,13
dessin	5,92	6,72	5,78	6,06	-
dictée d'orthographe	5,57	6,03	5,81	5,98	-
grammaire française	5,69	5,24	5,62	5,11	-
gymnastique	7,78	8,91	9,00	7,93	6,47
géographie	7,33	7,20	6,69	6,67	5,83
histoire	7,72	7,16	7,18	6,94	6,97
latin	6,22	5,81	5,88	6,39	5,24

On voit là des tendances assez constantes: la gymnastique est en tête dans le premier cycle, dépassée seulement par la lecture expliquée en Sixième (8,06), par les sciences naturelles (8,49), et aussi l'anglais, en Troisième; le latin, lui, se situe toujours médiocrement (40): discipline difficile et décevante (41). Notons, du reste, une chose; dans ces classes, au moins jusqu'en Troisième, les élèves n'ont pas encore

citons pas toutes les matières notées, c'est que la moyenne générale de chaque classe baisse régulièrement de la Sixième à la Première: indice intéressant, peut-être alarmant, qu'il nous faut signaler, mais question de pédagogie générale qui dépasse notre sujet.

(40) Le dessin aussi, observera-t-on, ce qui peut étonner, mais, pour lui, les variations individuelles sont fortes.

(41) Les mathématiques se situeraient ordinairement un peu plus favorablement, soit ici: 5,94 en Sixième, 6,25 en Cinquième, 5,28 en Quatrième, 6,52 en Troisième, 6,72 en Seconde. On peut consulter, à un autre point de vue, Le Courrier de la Recherche pédagogique, publication de l'Institut Pédagogique National, n° 30, mai 1967 (Loisirs et éducation, les intérêts des jeunes dans les loisirs et dans l'enseignement), qui contient les résultats d'une enquête intéressante moins limitée que la nôtre.

vraiment opté, ils sont astreints à l'étude d'un grand nombre de disciplines d'une extrême variété. C'est là une grosse difficulté des études secondaires, et, ajoutons-le, de l'enseignement dans ces classes: des professeurs spécialistes dans des matières dont l'intérêt n'est ni immédiat ni évident instruisent semblablement des sujets d'aptitudes et de goûts très divers en vue d'une culture générale. Voilà pourquoi l'étude d'un bon nombre de ces disciplines ne peut être qu'une tâche subie dans l'attente d'une option. Les options se dessinent peu à peu à la fin de l'enseignement du second degré, et s'affirment dans les études supérieures.

Est-il donc possible au début de l'enseignement du second degré d'opter raisonnablement ? Et quel sens, quelle valeur donner à l'apparente option pour le latin ? C'est ce problème pratique que nous voudrions aborder dans ces conclusions en étudiant, de classe en classe, ou mieux de niveau en niveau, les étapes et le développement d'un enseignement dont, tout ancien qu'il est, il faut reprendre aujourd'hui les formules. Car il n'y a pas, même pour le latin, de pédagogie fixée. Tout enseignement doit s'adapter aux conditions modernes de la formation de la jeunesse. On entend parfois opposer aux tentatives pédagogiques actuelles les "méthodes qui ont fait leurs preuves". La formule même sonne mal: qu'importe qu'une méthode "ait fait" ses preuves, si elle ne réussit plus ? Et si elle faisait ses preuves en un temps où le programme, l'horaire, l'ambiance favoriseraient un enseignement d'une façon particulière, comme nous l'avons vu, peut-on dire que c'était la méthode qui obtenait ce résultat ? C'était, plus vraisemblablement, l'effet d'une suralimentation à prédominance littéraire classique. Puisqu'il n'est pas question de revenir à ce mode de formation de la jeunesse, il faut bien, à une époque nouvelle, une pédagogie renouvelée: se cramponner au passé, c'est se figer dans la routine; ~~secouer~~ la routine, c'est vivre et rajeunir. Si ce rajeunissement était impossible pour l'enseignement du latin, alors cet enseignement serait vraiment mort; mais ce serait sans doute la faute des enseignants, incapables de renouveler leurs techniques, bien plus que celle du latin ou des élèves.

II. DE CLASSE EN CLASSE : LES PROBLEMES; RECHERCHE DE SOLUTIONS.

Reprenons donc les choses par le commencement, et reparlons de cette option pour le latin. Nous venons de le voir: l'élève n'opte pas, il ne peut pas plus le faire que le nourrisson pour l'allaitement au sein ou pour une marque ou une autre de lait en poudre; les circonstances et l'entourage optent pour lui. Si l'on tient le latin pour une spécialité, il est alors naturel qu'on recherche s'il est apte à "faire du latin". De là ce "trimestre préparatoire" (42) d'aujourd'hui au cours duquel on recherche plus ou moins sérieusement quels enfants admis en Sixième pourront commencer le latin au second trimestre (43). Mais il n'existe pas une aptitude spécifique au latin; ou du moins les recherches sur ce point ne semblent pas avoir jamais abouti. Ce qu'on peut d'une part reconnaître chez un enfant d'une dizaine d'années, c'est une intelligence suffisante pour entreprendre avec profit les études secondaires (44); d'autre part, ce qu'on peut contrô-

(42) Il est curieux de comparer ce trimestre préparatoire au latin, sans latin, avec le "trimestre préparatoire" de la Méthode latine de P. Crouzet et G. Berthet (Privat-Dièdier, Toulouse et Paris, 1904): le volume de Sixième commençait par vingt-six chapitres où étaient abordées plus de notions grammaticales qu'on n'en exige aujourd'hui pour entrer en Cinquième avec des vocabulaires à apprendre totalisant plus de 660 mots (il y a quelques doublets).

(43) Voir par exemple R. L. Verdier, L'observation, recherche des aptitudes en cycle d'observation, Hatier, Paris, 1961. Le numéro de mars 1964 du Courrier de la Recherche pédagogique (Institut Pédagogique National, Paris) est consacré au problème de l'orientation scolaire: il s'agit surtout du début de l'enseignement du second degré, et la question de savoir si l'élève fera ou non du latin est largement évoquée.

(44) Quand le quotient intellectuel est moyen, il faut bien dire que ce n'est pas assez.

ler, c'est la valeur de sa préparation pour commencer le latin sans ~~grave~~ difficulté. Ce sont là deux choses différentes, on ne s'en rend pas toujours compte, et l'on confond, dans le jugement qu'on porte sur un élève au seuil de la Sixième, aptitude et niveau. Une épreuve de niveau porte sur la possession par le sujet des éléments nécessaires, qu'on lui a appris, pour bénéficier d'un enseignement; un test d'aptitude doit permettre de présumer, avant tout apprentissage, du succès dans une voie où ce sujet envisage de s'engager. Comme il est infiniment plus aisé de constater un niveau que de déceler une aptitude, la tendance est de substituer au test d'aptitude une épreuve de niveau. Il y a un rapport, sans doute, entre l'un et l'autre: l'acquisition des éléments nécessaires est une première manifestation d'aptitude. Mais ce n'en est pas moins une confusion. Un sujet peut être apte et mal préparé: ses connaissances en conjugaison française sont peu solides, la distinction des fonctions des mots dans la proposition est imprécise (45). Faut-il alors compter sur l'intelligence pour compenser le manque de préparation? Le sujet ne sera-t-il pas rebuté? Inversement, un sujet médiocre peut arriver si bien préparé qu'il possède ces mécanismes et fait illusion au départ; puis il est débordé. Ce sont là deux cas extrêmes, mais réels et nullement théoriques; il n'est pas toujours facile de juger avec sûreté la valeur des élèves dont les parents optent pour la section classique de Sixième, il faut être prêt à reviser une première impression. Mais, après tout, "l'aptitude au dessin se démontre par le dessin, l'aptitude au chant par le chant, et ainsi de suite; il n'y a pas d'autre moyen, pas d'autre méthode de démonstration" (46); et cela est tout simplement vrai du latin: peut apprendre le latin avec profit l'élève qui, l'ayant commencé, réussit (47). Est-ce à dire que nous

(45) Voir un exemple dans J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vigibert, Paris, 1914, p. 29-30.

(46) A. Binet, Les idées modernes sur les enfants, Flammarion, Paris, 1910, p. 292.

(47) "Le meilleur test d'aptitude au latin, disions-nous à propos du trimestre d'observation en Sixième (dans L'Ecole,

proposons que le latin soit imposé à toute la population scolaire du second degré ? Ce n'est pas notre véritable pensée. Nous constatons seulement l'impossibilité pratique, dans l'immense majorité des cas, de déterminer d'avance quels enfants, d'intelligence convenable, suffisamment bien préparés, étudieront le latin avec profit; de là une option qui n'en est pas une: les familles optent le plus souvent par respect d'une tradition (48); les hasards jouent plus ou moins heureusement, de là des tentatives pour accueillir des élèves qui n'ont pas commencé le latin dans une quatrième,

cycle d'observation et classes de Quatrième et de Troisième, 19-11-60, p. 221), peut-être le seul sérieux, ce sont les débuts mêmes convenablement observés." Nous nous rencontrons ainsi avec M. Glatigny, qui avait écrit dans Le Courrier de la Recherche pédagogique (Institut Pédagogique National), n° 7, octobre 1957, p. 56, en conclusion d'un article intitulé Nouveau sondage des connaissances grammaticales des élèves qui entrent en Sixième, sa valeur pour l'orientation vers le latin: "On en viendrait à penser qu'il est difficile de découvrir une aptitude sans l'expérimenter directement en essayant le sujet à la pratique de la discipline elle-même. [...] Le seul moyen valable de découvrir les enfants capables d'apprendre le latin avec profit, serait, sauf contre-indication formelle, de mettre tous les élèves à l'épreuve de la langue même."

(48) Qu'il soit de tradition dans la famille qu'on fasse, qu'on ait fait du latin, n'est pas un argument totalement dénué de valeur. A capacités égales, un enfant se forme plus aisément dans une discipline à laquelle s'intéresse le milieu ambiant. Inversement, on constate dans d'autres milieux sociaux une répugnance pour la section classique; et il ne serait pas bon qu'un enfant souffrît dans son entourage d'une sorte de suspicion pour une orientation scolaire mal acceptée par son milieu.

puis une Troisième spéciales où il mettront les bouchées doubles, de manière à pouvoir entrer en Seconde classique. On clarifierait la question en observant que le latin, en Sixième et en Cinquième, n'est pratiquement qu'une étude avec application des mécanismes de la langue: l'élève incapable de cette assimilation première non seulement ne pourra pas poursuivre en section classique, mais ne fera probablement pas d'études secondaires dans le vrai sens du terme. En revanche, ces deux années, avec le latin, constitueraient vraiment un "cycle d'observation", parce qu'on éprouverait ses possibilités; et cet apprentissage élémentaire du latin se confondrait pratiquement avec une initiation aux origines du français, à la grammaire générale, et, même une fois le latin abandonné pour d'autres options cette fois mieux justifiées, l'étude d'autres langues vivantes, comme l'allemand, l'espagnol, l'italien, bénéficierait de l'acquisition d'éléments du latin. Le latin aurait à tout le moins servi à tirer le sujet des habitudes tyranniques de sa langue maternelle (49). C'est ensuite au seuil de la Quatrième qu'une véritable option s'impose; mais, alors, elle se ferait un peu mieux en connaissance de cause: un début d'orientation n'est plus prématuré. L'option pour des études secondaires sans latin davantage axées sur les sciences et les langues vivantes, pour des études secondaires avec latin axées sur les langues vivantes, ou les sciences, ou plus nettement littéraires avec le grec (50), n'est plus déraisonnable.

(49) Nous avons vu, au premier chapitre de cette étude, combien ces habitudes s'imposent au point que le sujet voit dans les règles de sa langue une logique, seule bonne, et universelle; et, dans le chapitre V, à propos du thème, nous avons vu que certaines fonctions, celle d'attribut en particulier (p. 642-651), ne sont perçues par les élèves, et difficilement, qu'à l'occasion des débuts du latin.

(50) Nous nous demandons même pourquoi il ne serait pas possible de commencer le grec sans continuer le latin. La raison semble que la réussite en latin est pratiquement un test qui permet d'opter pour le grec, malgré la différence des deux langues. Si l'on réussit en latin, on ne voit pas

Quand nous voyons que certains réclament depuis longtemps déjà que le latin ne soit commencé qu'en Quatrième (51), qu'il soit "une option, et une option tardive" (52), nous avons l'impression d'une erreur d'appréciation. Commencer le latin en Sixième, ce n'est pas opter pour le latin, c'est entreprendre une étude plus sérieuse des mécanismes linguistiques en général et s'assurer la possibilité d'une option plus vraie quelques années plus tard; entrer à onze ans en section dite moderne, c'est, pour la plupart, se priver des conditions d'une véritable option. Ce n'est pas parce que l'élève aura douze ou treize ans qu'on appréciera mieux ses possibilités; c'est son comportement dans l'apprentissage du latin qui aura eu valeur de test, en même temps que cet apprentissage lui aura appris beaucoup sur les langues. Il nous semble aussi que l'on mésestime les possibilités de l'élève moyen. Entre dix et douze ans, l'enfant joue encore avec les formes du langage: l'ap-

en effet pourquoi on l'abandonnerait; et, comme on ne peut pas tout faire, on conserve le latin, et on choisit entre le grec et les autres options, et l'on opte plutôt pour une de ces dernières. C'est naturel; est-ce tout à fait logique? Nous retrouverons ce problème à l'entrée en Seconde.

(51) J. Mellet, dans un article intitulé A quel âge convient-il d'aborder l'étude du latin? publié dans La Voix des Parents (mars 1961), sans tout à fait recommander, pour sa part, de ne faire commencer le latin qu'en Quatrième, verse au débat les résultats d'une expérience menée par lui au lycée-pilote de Montgeron. On ne peut, à notre avis, s'appuyer sur ce témoignage: ce serait donner une conclusion générale à une expérience en fait très limitée. Que des sujets puissent commencer le latin assez tard, et grâce à leurs dons intellectuels et dans certaines conditions d'enseignement (groupes très réduits, horaire élargi, option personnelle après examen des possibilités de ces débutants), atteignent assez vite le niveau des autres, c'est chose indiscutable, nous-même y avons réussi; cela ne veut pas dire que tous les élèves gagneraient à commencer le latin en Quatrième.

(52) J. Guéhenno, dans Paris-Presse, 10 octobre 1965.

prentissage des déclinaisons et des conjugaisons est une sorte de jeu (53). Après douze ans, son intérêt pour ces formes se réduit, et l'apprentissage du grec demande au départ un vigoureux effort de volonté, ou un singulier intérêt pour les formes du langage. Tandis que les langues, vivantes ou non, supposent l'acquisition de mécanismes sensori-moteurs à un âge très tendre (54) pour une parfaite assimilation, les disciplines scientifiques exigent d'abord une certaine maturité d'esprit: le problème sur lequel on achoppe enfant, on le résout souvent très aisément par simple bon sens quelques années plus tard sans avoir seulement songé à la question. Voilà pourquoi l'étude des mathématiques et des sciences, avant la Quatrième, est plutôt une familiarisation avec les réalités qu'une véritable pratique du raisonnement rigoureux. A chaque niveau mental correspondent certaines initiations, certaines études, certaines manières d'étudier; et il ne faut pas laisser passer ces périodes favorables.

On soutient qu'une "option tardive" pour le latin est préférable, parce qu'alors l'élève apprend beaucoup plus vite et plus facilement. C'est exact, du moins dans une certaine mesure. Baissons de côté quelques cas d'intelligences exceptionnelles, auxquels il convient de rendre hommage, mais auxquels on ne peut conférer une valeur exemplaire pour l'ensemble des écoliers. Et remarquons plutôt que, pour cet ensemble, le latin se commence tôt ou ne se commence pas du tout: l'existence de quelques "classes d'accueil" n'est pas là pour prouver le

(53) C'est pourquoi nous avons pu animer et stimuler des débutants avec un jeu comme notre Domino latin (Editions de l'Olivier, Paris, 1952), dans lequel il s'agit d'associer des terminaisons à des radicaux.

(54) Si les divers degrés de notre enseignement étaient mieux articulés, ce n'est pas en Sixième, mais deux ans plus tôt, au Cours moyen, que les enfants commenceraient avec profit l'étude, ou mieux la pratique d'une langue vivante en dehors de tout procédé livresque.

contraire, mais pour rattraper des sujets mal orientés. Une comparaison: à un enfant suffisamment doué pour la musique, ne fera-t-on commencer l'étude du piano qu'à quinze ans ? Il est certain qu'alors ses progrès de débutant seront très rapides. Mais il aura beaucoup de peine à acquérir la souplesse des doigts et la maîtrise du clavier, et, malgré ses dons, il est douteux qu'il devienne jamais un virtuose. Du coup, on se demandera très justement si, à cet âge, cela vaut la peine de commencer. Il en est de même du latin (et du grec): nous avons vu le cas d'élèves ~~desireux~~ de le commencer, ou seulement de s'y remettre, passé l'adolescence, qui ont eu bien du mal ou même ont renoncé.

L'âge moyen de l'admission en Sixième a varié. Sans remonter bien loin, nous constatons que, vers 1925, avoir dix ans en Sixième était simplement normal; on considère aujourd'hui que c'est être en avance d'un an, et certains regardent douze ans comme un âge normal au début de la Sixième. L'expérience de la classe nous incline à juger différemment. Il y a sans doute des enfants trop jeunes dans certaines classes et manquant de maturité; mais n'oublions pas que "l'exercice achève la maturation" (55). Il y a aussi des parents qui pousseraient exagérément leurs enfants, et c'est pourquoi on impose des limites d'âge. Mais il faut tenir compte des cas individuels, de là les "dispenses d'âge": nous avons, plusieurs fois, vu un élève capable de suivre brillamment dans une Sixième où il entrait avant dix ans (56). De plus nous avons bien des fois réparti les élèves d'une même classe en trois ou quatre groupes

(55) J. Chateau, La culture générale, 2^e édition augmentée, Vrin, Paris, 1964, p. 24.

(56) Le numéro du 15 septembre 1958 des Cahiers pédagogiques (7, rue J.-M. Duclos, Lyon), consacré à la quatrième, fournit en page 4 un graphique des âges des élèves de cette classe d'après "six ou sept établissements différents (lycées pilotes, lycées de jeunes filles, collèges classiques et modernes)." On trouve en section classique des élèves de 12 à 17 ans, dont 45,2 % âgés de 14 ans, et, en section moderne,

selon leurs âges: c'était presque toujours le groupe le plus jeune qui obtenait la meilleure moyenne dans une composition ou un examen, quelquefois le groupe moyen, jamais le plus âgé. Les règles administratives pourraient donc, nous semble-t-il, fléchir devant les résultats d'examen**s** bien conçus, et les responsables de l'admission jouir sur ce point d'une assez large liberté de décision sans avoir à attendre une autorisation accordée en haut lieu par un service qui juge finalement sur le simple vu d'un dossier transmis.

Le premier soin du professeur de latin, en Sixième, doit être de vérifier si sa classe est préparée à commencer le latin. Nous avons bien des fois, pour des élèves qui n'étaient pas les nôtres, proposé une épreuve fort simple: une courte dictée d'orthographe (57), puis, le texte corrigé mis sous les yeux des élèves, des questions d'analyse. Il y avait une grande concordance d'une part entre nos conclusions pour l'admission en section classique et le jugement du professeur à ce point de vue (quand ce professeur avait appris assez de latin

les âges vont de 13 à 17 ans, avec 39,1 % des sujets âgés de 15 ans. Ces âges nous semblent ~~très~~ élevés: il s'agit certainement d'une particularité de recrutement. L'âge ordinaire des ~~élèves~~ des classes de Quatrième que nous avions au même moment était de 13 ans.

(57) La tendance est générale de proposer à tout examen élémentaire, comme première épreuve, une dictée d'orthographe, et d'en faire une épreuve éliminatoire. Il y a là une exagération: quoiqu'une bonne orthographe soit liée ordinairement à d'autres possibilités, il existe des exceptions marquantes. Compter des fautes, éliminer mécaniquement, voilà des opérations très simples, trop simples; une véritable pédagogie cherche l'origine des fautes et le remède. L'amélioration d'un cas est parfois d'une simplicité déconcertante. Un de nos sujets, admis dans une Sixième qui nous était confiée malgré une insuffisance orthographique qui l'avait fait éliminer aux examens officiels, se révéla fort intelligent, fort capable de suivre la classe; et, au cours du premier trimestre, nous remarquâmes qu'il pouvait épeler exactement les mots qu'il avait

pour formuler un jugement), d'autre part entre ces résultats et ceux de la première année de latin.

Voici, à titre d'exemple, une épreuve de ce genre (58).

Les lis des champs.

"Regardez, disait un jour Jésus à ses disciples, les lis des champs: le sage roi Salomon, dont vous célébrez la magnificence, n'était pas revêtu d'une pourpre plus éclatante. Si Dieu a revêtu si somptueusement une plante qui sera coupée et périra demain, ne croyez-vous pas qu'il veillera avec la même bienveillance sur vous qui avez une âme immortelle et qui êtes ses enfants afin que vous soyez sauvés ?"

N. B. - Si le texte a été dicté, il convient, avant de demander l'analyse de certains mots, de corriger la dictée, ou mieux de mettre sous les yeux le texte correct (par exemple au moyen d'un tableau tournant), car des fautes d'orthographe peuvent entraîner des fautes d'analyse, ce qui fausse l'épreuve.

écrits cependant en intervertissant des lettres. Il nous suffit d'obtenir de lui l'épel à mi-voix des mots difficiles pour éliminer un grand nombre de fautes. Nous n'avons pas à traiter ici du problème de l'orthographe; disons seulement qu'on ne doit pas, à notre avis, faire de l'orthographe une épreuve sans appel d'aptitude ou d'inaptitude à un enseignement.

(58) Voir, à propos de ce qui suit, Le Courrier de la Recherche pédagogique, publication de l'Institut Pédagogique National, n° 20, mars 1964: Les facteurs de l'orientation scolaire. Il y a beaucoup d'analogies entre l'épreuve de "sondage d'aptitude au latin", de R. Gal (p. 61-62), déjà exposée par le même auteur dans L'Éducation nationale, n° 35, 8-12-60, p. 7, et ce que nous avons publié dans nos Exercices latins de Sixième, Editions de l'École, Paris, 1955, sous le titre Initiation à la déclinaison, p. 18: cf. ici le chapitre I, p. 119, note 25.

1° Analyse de verbes. - On demande le temps et le mode des douze **verbes** suivants: regardez, disait, célébrez, était revêtu, a revêtu, sera coupée, périra, croyez, veillera, avez, êtes, soyez sauvés.

Nous ne demandons pas la personne et le nombre: ce serait gaspiller du temps, une erreur sur ce point ne peut être due à une ignorance, mais à une distraction. Nous ne demandons pas non plus à quelle conjugaison française appartient chaque verbe: cela n'a aucun sens pour commencer le latin. Nous devrions demander si le verbe est transitif, intransitif, passif, ~~ou~~ verbe d'état; mais ces notions sont généralement peu sûres, et les questions sur les fonctions seront suffisamment probantes.

Voici quelques fautes courantes: regardez est appelé indicatif, célébrez est pris pour un futur et périra pour un passé simple, croyez passe pour un impératif (59).

2° Fonctions. - On demande, non la nature, le nombre, le genre, mais la fonction des douze mots suivants: jour, Jésus, disciples, lis, champs, sage, roi, Salomon, pourpre (mot qu'il convient d'expliquer aux enfants), bienveillance, âme, enfants.

Il faut exiger ici beaucoup de précision, et en même temps savoir admettre que les enfants usent d'autres termes que ceux qui nous sont chers. Ainsi disciples peut être appelé "complément indirect" ou "complément d'attribution", "complément d'objet indirect" même, et il importe assez peu que, des deux noms roi et Salomon, celui-ci plutôt que celui-là soit appelé "apposition" pourvu qu'alors l'autre soit reconnu comme "sujet"; lis est "complément d'objet direct", mais nous avons vu combien le terme "objet" est inintelligible pour les enfants, et l'on peut se contenter de "complément direct". En re-

(59) Quant à la forme était revêtu, il faut la tenir pour un imparfait de l'indicatif passif: une notion telle que celle de parfait-présent est alors inaccessible aux sujets.

vanche, les appellations vagues de "complément indirect" ou "circonstanciel" pour les noms jour, pourpre, bienveillance, sont à rejeter impitoyablement: il faut "complément de temps" (on enseignera en Sixième la distinction entre le moment et la durée), "complément de moyen", "complément de manière".

5° Mots grammaticaux. - C'est la nature, cette fois, non la fonction, qu'on demande, des douze mots suivants: à (ses disciples), - dont, - d' (une pourpre), - plus (éclatante), - si (Dieu a revêtu), - si (somp tueusement), - somp tueusement, - (qui sera coupée) et (périra), - demain, - (croyez) qu' (il veillera), - avec (la même bienveillance), - sur (vous).

On ne peut se contenter de "pronom", de "mot invariable", ni même de "conjonction"; il faut "pronom relatif", "adverbe", "préposition", "conjonction de coordination" et "conjonction de subordination"; mais on peut ne pas exiger la distinction des adverbes en adverbes de manière, de temps, de quantité.

4° Propositions. - Des sujets bien préparés devraient pouvoir reconnaître en les isolant les huit propositions subordonnées. On peut renoncer provisoirement à cette exigence: l'analyse des propositions sera étudiée tout au long de la Sixième.

Les résultats ne doivent pas être totalisés pour donner une note moyenne sans signification; c'est le total des bonnes réponses dans chacune des catégories qu'il faut retenir et examiner. Six bonnes réponses sur douze, croiront certains, c'est la moitié, cela mérite donc la note dix sur vingt, ce qui est "la moyenne" satisfaisante: comme si se tromper une fois sur deux était satisfaisant! On ne dira jamais assez combien cette manière de calculer en toute matière est absurde et néfaste. Il s'agit, ici, d'une épreuve de niveau: l'élève doit avoir bien répondu trois fois sur quatre (donc neuf fois sur douze dans chaque partie), à l'extrême rigueur deux fois sur trois

(donc huit fois sur douze): alors on a un sujet dont la préparation est, non brillante, mais acceptable. Ces exigences sont possibles; c'est faute d'être exigeant qu'on laisse des élèves commencer des études auxquelles ils ne sont pas préparés et dont les inéluctables exigences les écrasent.

On peut aisément constituer des épreuves similaires. Mais, chaque fois qu'on en établit une, il faut veiller à poser des questions assez nombreuses et variées, et à n'en pas poser dont la réponse prête à discussion. Ces deux conditions sont fort mal remplies dans la plupart des examens d'admission en Sixième: on pose les questions sur le texte de la dictée, qui peut donc n'être pas d'une orthographe irréprochable; on en pose trop peu, ce qui ouvre un large champ au hasard; il arrive même qu'on demande des fonctions sur l'appellation desquelles les correcteurs ont besoin de se mettre eux-mêmes d'accord (60). Dans l'exemple qui précède, nous ne demandons que des fonctions très nettes, auxquelles correspondent certains cas latins employés avec ou sans préposition: ce sont celles-là qu'il importe que tout élève admis en Sixième reconnaisse sans hésitation.

Quand un professeur, au début de la Sixième, entreprend un sondage au moyen d'une épreuve de ce genre, ses premières constatations sont souvent alarmantes: "L'élève admis en Sixième, nous disait l'un d'eux (61), ne reconnaît sûrement que le verbe, et, quand il n'y a pas inversion, le sujet." Il n'en

(60) Voici un exemple, que nous citons de mémoire: Il imitait, dans ce vol, le papillon... On demandait, à un examen officiel de fin de Septième, la fonction du nom vol. Question sans portée: un latiniste rendrait sans doute ce complément par une proposition circonstancielle, dum ita volat. Les correcteurs, embarrassés, admirèrent des réponses approximatives de valeurs très médiocres.

(61) J. Beaugrand, professeur et conseiller pédagogique, dans un entretien particulier. (Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres).

est pas toujours ainsi. Mais supposons que ce soit le cas. Que va faire le professeur ? Le programme officiel a résolu le problème en imposant ceci: le premier trimestre ne comprendra pas de leçons de latin, mais seulement des exercices préparatoires. C'est une solution de facilité, peut-être de démission, qui nous semble comporter bien des inconvénients. Tout d'abord, si l'on découvre qu'on a devant soi des élèves bien préparés, on les met en retard sans aucun profit, sous le seul prétexte de les mettre au même niveau que d'autres moins heureux. C'est confondre nivellement et adaptation pédagogique. Ensuite, même avec une classe médiocrement préparée, on ne gagne pas à retarder de cette façon les débuts: l'élève entré en sixième, ce qui lui paraît une promotion, s'attend à faire quelque chose de nouveau; l'analyse semble une redite, et sa portée lui échappe. C'est en rendant sensible son efficacité qu'on la rend intéressante, et, nous l'avons vu à propos du thème, c'est le latin qui, pratiquement, lui donne tout son sens. Cela ne veut pas dire qu'on doive jeter l'élève à corps perdu dans le latin; mais il est facile, et plus intéressant, de revoir la conjugaison française en lui juxtaposant la conjugaison latine, et l'on peut se contenter d'un modèle de déclinaison et de deux ou trois cas pour construire de petites phrases complètes, et même de petits récits (62). Les auteurs de méthodes semblent avoir cru longtemps qu'on ne pouvait composer une phrase complète sans posséder une abondante morphologie: un peu d'ingéniosité permet d'y réussir à moindres frais, sans que les phrases proposées soient des "bonnasseries" totalement dépourvues d'intérêt (63). En ce qui nous

(62) Voici une toute première version proposée en sixième: Puella pulchras rosas videt: unam rosam eligit et carpit. Sed spinas habent rosae: puellam spina pungit, puella lacrimas fundit.

(63) Le mot est de J. Marouzeau, recensant, dans la Revue des Etudes latines, 35^e année (1957), p. 489; le premier volume d'une méthode latine: "Je crois bien qu'en matière de pédagogie le plus difficile est l'élémentaire, si bien qu'on aurait tort de se montrer trop sévère pour les ouvrages qui

concerne, usant de toute la liberté qui nous était accordée, nous avons toujours commencé le latin dès notre première heure de classe en sixième, par exemple avec le présent et l'imparfait de l'indicatif du verbe esse. Chaque forme du présent est écrite au tableau et confrontée avec la forme française correspondante, point de leçon sur l'alphabet et la prononciation du latin, on apprend la prononciation en prononçant et les remarques sur l'alphabet accompagnent l'étude des formes; du seul présent de l'indicatif du verbe esse, on dégage les désinences personnelles, et, à partir de la première forme de l'indicatif imparfait latin eram, on fait trouver par les élèves eux-mêmes, surpris de leur réussite, toutes les formes latines qui traduisent celles du français; et l'on fait remarquer la variété de sonorité des désinences qui dispense de préciser la personne au moyen d'un pronom sujet. Dès cette première leçon, l'élève le plus faible en analyse sait dire en latin je suis là, il était absent, pourquoi étais-tu absent ? et autres phrases usuelles de ce genre; et dès la seconde, on lui enseigne possum, et le voilà à même de traduire des phrases plus longues et toujours naturelles: Où étais-tu hier ? Pourquoi ne pouvais-tu être là ? etc. L'enseignement du latin peut commencer par autre chose que rosa, et, du paradigme traditionnel rosa, on peut n'enseigner d'abord que deux cas et exercer les élèves avec ceux-là: les chèvres étaient là; la servante ne pouvait ramener les chèvres; etc. Il ne faut pas tant d'ingéniosité qu'on le dit pour conter une historiette avec le vocabulaire d'une seule déclinaison et quelques formes verbales.

sont destinés aux débutants. [...] Construire des phrases de version et de thème dès l'abord de la déclinaison conduit à des bonasseries telles que: Agricola non est poeta - lupae, ferae estis - dearum cellas amavimus... Oserons-nous dire qu'on doit, à notre avis, être sévère pour les ouvrages destinés aux débutants, et que de telles pauvretés n'y sont pas admissibles ? "Il est difficile de faire des livres faciles", dit ailleurs J. Marouzeau (Revue des Etudes latines, 1955, p. 437): c'est-à-dire, évidemment, de bons livres faciles.

Cela demande, il est vrai, de ne pas s'asservir à un manuel, mais de s'en inspirer seulement, si l'on y tient, et d'adopter le rythme qui convient aux élèves qu'on a. Car le véritable programme d'une classe se définit par le point d'où l'on part, le point que l'on vise, et les moyens dont on dispose; ces trois termes bien connus, c'est au maître, s'il sait son métier, de tracer la route. Les livres imposés aux professeurs par un lointain responsable des études sans vrai contact avec les réalités de la classe, livres dont assez souvent les auteurs mêmes, hélas! ignorent apparemment l'enseignement élémentaire, font beaucoup de mal à la pédagogie (64). Le vrai maître crée son matériel, ou adapte sans cesse le matériel dont il dispose; il n'en est pas l'esclave. Le meilleur livre de classe est, à notre sens, celui qui ouvre des possibilités, donne des directives sans les imposer, incite aux initiatives, émet des conseils justifiés dont il laisse cependant discuter l'opportunité, s'abstient le plus possible des impératifs; et le meilleur matériel pédagogique est celui que crée en partie l'élève lui-même. C'est ce que sentent plus ou moins confusément les professeurs qui substituent au manuel un cahier de cours personnel. Si ce cahier est un cours dicté immuable, que l'élève enregistre passivement, il mérite à peu près tous les anathèmes brandis de temps à autre du sein d'un ministère de l'Éducation nationale contre ce procédé d'enseignement; mais s'il est le fruit d'un effort personnel sans cesse renouvelé, un peu comme

(64) Nous savons que certains livres destinés à l'enseignement le plus élémentaire du latin sont parfois signés de noms respectables. Mais nous permettra-t-on d'insinuer que les plus hautes fonctions dans l'enseignement supérieur ne sont pas toujours un titre pour l'enseignement élémentaire ? Au reste, cette signature, ou ces signatures, n'ont souvent que la valeur d'une caution. Mais alors même ne confond-on pas là deux domaines, la connaissance du latin et la pédagogie, et la compétence dans l'un de ces domaines est-elle une garantie de compétence dans l'autre ? Inversement, on croit trop vite que de minimes connaissances en latin suffisent pour instruire des débutants: oserons-nous dire qu'il y a là une autre erreur tout aussi dommageable ?

un cahier sincère de manipulations physiques, et, dans une certaine mesure, une réalisation de l'élève, il devient un instrument de travail bien supérieur: nous avons vu, avec surprise, nos élèves débutants se reconnaître dans leur cahier personnel de grammaire, succinct, médiocrement écrit, et se perdre dans le livre imprimé sans faute, mais trop savant d'expression (65), trop abondant, trop complet. Voilà pourquoi, dans toute la mesure du possible et du raisonnable, nous avons tenté de réaliser, en classe même et pour la classe, des instruments de travail qui soient un peu l'oeuvre de l'élève, tableau de formes, cahier de grammaire, carnet de vocabulaire, petits tableaux synoptiques sur certaines questions de syntaxe (66). Les premiers tableaux de morphologie étaient intégralement l'oeuvre de l'élève; tout au plus fournissions-nous le cadre. Mais il nous fallait exiger un travail d'abord au crayon, le revoir pour chacun dès l'inscription de chaque paradigme, corriger de notre main d'éventuelles erreurs ou une mauvaise écriture: on ne peut imposer pareille tâche à tout enseignant. Voilà pourquoi nous avons adopté un moyen terme:

(65) Un professeur d'une classe supérieure est quelquefois très surpris par les difficultés d'entendement d'élèves de Sixième: il va jusqu'à croire les élèves sots ou opposants, alors qu'il ne parle pas leur langage. C'est en s'exprimant à leur niveau (ce qui ne veut pas dire qu'on doive "bébéiser") qu'on les amène à réussir et à mûrir.

(66) Voir J. Bézard, Comment apprendre le latin à nos fils, Vuibert, Paris, 1914, p. 33-45 (partie intitulée Les instruments de travail). Citons ceci, p. 33: "En latin, comme en français, plus qu'en français encore, les instruments de travail doivent être matériels et fabriqués par les élèves." Il y a certains rapports entre nos réalisations et ces pages de Bézard. Mais on remarquera ces différences: a) Bézard conseille de confectionner des tableaux de déclinaison et de conjugaison en collant sur de grands cartons des pages détachées de volumes sacrifiés (du reste les tableaux qu'il préconise ont été édités par la suite), alors que nous croyons plus profitable de faire composer progressivement par l'élève lui-

le paradigme est préparé, l'élève doit le passer à l'encre; il choisit la couleur, l'ornementation, son tableau devient personnel (67). Il en fut à peu près de même pour le "Cahier de grammaire latine". A un directeur qui s'étonnait, nous pûmes répondre que, plus nous abandonnions le livre de grammaire, plus nos élèves réussissaient: le procédé devait donc être meilleur. Ce qui était meilleur, c'était cette participation de l'élève à la création de ses instruments de travail et cette constante et progressive adaptation de la formule aux besoins constatés des débutants; et cela n'est possible qu'avec un matériel souple indéfiniment retouché, jamais tout à fait fixé. Même le "Cahier de grammaire latine" en partie imprimé que nous avons finalement publié (68) laisse au professeur par ses blancs ^{par} et la mobilité de ses pages une latitude qui n'existe nulle part ailleurs: nous-mêmes, en l'utilisant, n'avons jamais deux ans de suite conservé tout à fait le même rythme et les mêmes exemples.

même son propre tableau de formes; b) sans dénier à l'étymologie une certaine valeur pour l'enrichissement du vocabulaire, nous avons cru ne pas devoir nous appuyer sur elle pour son acquisition première, et nous avons dit pourquoi (chapitre II, p. 220-223); c) nous croyons à la vertu des tableaux de syntaxe bien faits, mais il faut veiller à ce que leur simplicité ne soit pas un leurre: cette simplicité doit être l'aboutissement d'une synthèse finale, comme le résumé doit réveiller le souvenir du détail et non remplacer le tout; en fait, un tableau synthétique n'est évocateur que pour celui qui connaît bien le détail de la question.

(67) Nous avons même pu, à plusieurs reprises, instituer un concours primé en fin d'année pour le tableau le mieux réalisé de la classe que désignait un jury composé d'élèves: on voit bien par là qu'il ne pouvait y avoir deux tableaux parfaitement identiques.

(68) Cahier de grammaire latine, Editions de l'Ecole, Paris (1^{re} édition en 1952), 67 feuillets mobiles dans un classeur.

Les acquisitions essentielles d'un programme de Sixième, c'est-à-dire d'une première année de latin, ce sont les déclinaisons et les conjugaisons, et l'emploi de ces formes dans de petits textes, ce qui suppose un minimum de vocabulaire et de syntaxe. Ou plutôt c'était là, jusqu'à ces dernières années (69), le programme d'une Sixième: on vient d'en retrancher en même temps qu'on réduisait à deux trimestres la première année de latin, un certain nombre d'éléments, notamment l'acquisition du subjonctif. Cela est, à notre avis, dommageable à l'élève. Nous avons dit ~~que~~ que nous pensons du premier trimestre sans latin. Que dire du latin sans subjonctif ? On a vu dans le chapitre consacré à l'acquisition de la morphologie la part considérable du subjonctif dans la phrase latine. Pratiquement, supprimer l'étude du subjonctif latin, c'est aussi supprimer celle du subjonctif français. Et pour quoi faire ? Pour la reporter en Cinquième, de telle sorte que le programme de Cinquième, resté par ailleurs à peu près ce qu'il était auparavant, risque d'être surchargé. Il nous semble que, dans le cas général, il y avait mieux à faire. Soit, dira-t-on; mais l'Education nationale est bien tenue d'établir un plan d'ensemble applicable partout. Oui, ou du moins peut-être, et là gît le mal, serions-nous tenté de répondre. Le système manque de souplesse; les organismes directeurs de chaque établissement scolaire sont privés d'une liberté qui correspondrait à des responsabilités: ne peuvent-ils décider sur le détail des programmes ? On devrait faire confiance, quitte à demander des comptes, à une direction locale des études pour établir des programmes sur un espace d'au moins deux ans en un plan valable pour deux classes, par exemple, pour le latin, la Sixième et la Cinquième, la Quatrième et la Troisième, la Seconde et la Première; peut-être même devrait-on admettre, dans le même établissement, l'existence de sections fortes et de sections faibles, ce qui avantagerait non seulement l'élite,

(69) Un arrêté officiel du 20 juillet 1960 a réduit le programme de Sixième, sans du reste modifier grand-chose à celui de Cinquième.

à laquelle on permettrait de donner sa mesure, mais aussi les sujets moins doués, à qui on fournirait une pédagogie mieux adaptée, à la condition de ne pas confier ces derniers systématiquement à des maîtres médiocres (70).

Vocabulaire initial (71), morphologie ^{donc} plus ou moins complète, syntaxe élémentaire, voilà le programme de Sixième. La tendance fut, très autrefois, de faire apprendre par coeur la morphologie sans que l'élève soupçonnât à quoi elle servirait; celle-ci parfaitement sue, on passait à des textes jugés

(70) Nous gardons le souvenir d'une certaine Sixième dite P (= préparatoire) à laquelle on ne fit commencer le latin qu'au second trimestre (ceci se passait avant 1960) parce qu'on la jugeait faible. Encore le meilleur du groupe était-il un sujet un peu paresseux qu'on y avait mis à titre de sanction, ce qui était déjà une aberration. Cette section, à laquelle on aurait dû réserver un maître expérimenté et dynamique, changea trois fois en un an de professeur principal; et on prétendit, en fin d'année, la soumettre aux mêmes épreuves d'examen que les cinq autres sections sans l'avoir fait bénéficier d'un programme spécial. De telles "expériences" sont d'autant plus déplorables qu'on prétend ensuite en tirer des conclusions d'une portée générale. Nous avons, inversement, constaté combien certains sujets gagnaient à passer d'une section forte, où ils perdaient pied, dans une section faible, où ils regagnaient des rangs même dans des épreuves communes aux deux sections, et finalement rejoignaient à l'examen de passage le groupe fort quitté momentanément.

(71) Nous éviterons le terme mis à la mode de "vocabulaire de base", qui n'a pas la même signification. Le vocabulaire de base d'une langue est celui qu'il faut posséder pour pratiquer cette langue; malgré les recherches statistiques faites, les limites sont assez imprécises, et varient suivant l'usage que l'on compte faire de cette langue. Ce n'est pas un "vocabulaire de base", en tout cas, qu'on enseigne utilement à des débutants, mais celui qui leur permet de comprendre des textes correspondant à leur âge et à leurs besoins. Nous avons vu cette question ici en conclusion du chapitre II.

faciles qu'on expliquait et apprenait par coeur: la syntaxe était alors étudiée et le vocabulaire était acquis à l'occasion de cette application. Pourquoi une méthode si simple, si rigoureuse, est-elle abandonnée ? C'est qu'on a voulu que, le plus tôt possible, l'élève fût mis devant une véritable phrase. A bien considérer les conditions présentes de l'enseignement, et, après tout, les conditions normales de l'acquisition d'un langage, cela vaut mieux: c'est en pratiquant le latin, en utilisant les formes apprises, que l'élève révélera ses possibilités, non en récitant longtemps de simples séries de formes, et l'on a besoin, puisque le latin n'est plus qu'une option, puisque le latin est commencé pour une culture générale, grammaticale, de découvrir les options les plus avantageuses pour chaque sujet en vue de son avenir. On n'apprend donc pas plus la morphologie sans un peu de syntaxe qu'on n'apprend la table de multiplication sans faire de petits problèmes. Ainsi donc le triple programme de vocabulaire, de morphologie, de syntaxe est attaqué simultanément; et même, à l'intérieur de chacun de ces secteurs, vocabulaire des noms, des adjectifs, des verbes, des mots invariables, déclinaisons et conjugaisons, syntaxe de la proposition et de la phrase, on avance simultanément aussi dans chacune des subdivisions. Est-ce ce désordre, cette confusion, que certains redoutaient à propos de la seule morphologie (72) ? Tout dépend ici de l'art ou du métier du présentateur. Nous avons montré, à propos du vocabulaire, et de la morphologie, qu'on élève le rendement de la mémoire en évitant certains rapprochements. Ce qui importe, en tout cas, c'est de contrôler la réalité de chacune des acquisitions. Ce n'est pas parce qu'une heure entière a été consacrée à tel point de grammaire que ce point est acquis. Le professeur d'histoire et de géographie peut, dans une certaine mesure, avoir la conscience assez vite tranquille: il a intéressé son groupe d'élèves une heure sur Philippe et Démosthène ou sur la répartition des climats en Afrique; si ce qu'il a fait comprendre, ou cru faire comprendre, s'estompe ou s'évanouit,

(72) Voir chapitre III, p. 237, note 1.

si regrettable que cela soit, ce ne sera pas une catastrophe. Il n'en est pas ainsi du professeur de latin ou de mathématiques: si les mécanismes des opérations sur les fractions sont incertains, si la distinction du relatif et de l'interrogatif n'est pas faite, l'avenir est bien compromis. Il faut donc, et on ne s'en soucie pas assez, des contrôles précis, et faire suivre ces contrôles des mesures nécessaires.

Voici un exemple. On a enseigné aux élèves l'emploi du pronom réfléchi latin se et celui du démonstratif is correspondant l'un et l'autre au pronom français de la troisième personne; des exercices ont suivi. La notion est-elle acquise ? On proposera un exercice comprenant dix cas d'application à résoudre; les élèves devront opter pour se ou pour is, et justifier ce choix. (On pourra ne pas demander le cas exact de chacun de ces mots, il ne s'agit pas d'un thème.)

Autre exemple. Les élèves savent-ils le futur de l'indicatif, qui est l'occasion de tant de barbarismes ? On leur demande la traduction de dix formes actives de futur, deux ^{par} modèles de conjugaison, mêlées, en prenant des verbes, qu'on leur fournit, différents des modèles.

Pour que la notion en question soit considérée comme acquise, toutes les réponses doivent être bonnes. En effet, l'élève qui répondrait dans la première épreuve soit toujours is, soit toujours se, répondrait exactement déjà une fois sur deux à peu près: il faut dix réponses justes, et correctement justifiées. On peut, à la rigueur, tolérer dans la conjugaison une de ces fautes de personne que nous avons étudiées, pourvu que la voyelle ne soit pas altérée (par exemple monebimus pour monebitis, mais non monebunt pour monebit ou mittam pour mittes).

Portons sur un tableau la liste des élèves en une colonne, et, dans des colonnes successives, le numéro des épreuves de contrôle proposées au cours de l'année: une croix en face de chaque nom marque une réussite, et l'on voit ainsi où chaque sujet en est du programme; une épreuve manquée, il sait qu'il devra en réussir une autre analogue, faute de quoi son passage

dans la classe supérieure est compromis.

Une difficulté, qui paraîtra énorme. Une classe n'est jamais homogène; les élèves, loin de se tenir à un niveau égal, se différencient de plus en plus. Quand un certain nombre d'entre eux auront passé telles épreuves de contrôle, que tels autres auront échoué, comment, dans une classe, dans un même cours, préparer ceux-ci à réussir une nouvelle épreuve sans retarder ceux-là ? La question se pose, en effet; et ce ne sont pas les contrôles que nous préconisons qui créent le problème, ils le mettent seulement en pleine lumière, au lieu qu'on ferme ordinairement les yeux sur lui: tel élève a compris et peut progresser, tel autre a besoin de nouveaux exercices pour comprendre, tel autre ne comprendra que beaucoup plus tard (75); on s'en rend compte plus ou moins, et, malgré l'absurdité du système, on les fait marcher du même pas, cela au détriment de deux élèves sur trois. Il faut, de toute évidence, arriver à un rythme individualisé dans ce travail d'acquisition de notions nouvelles. Est-ce possible ?

(75) Ce problème est évoqué dans Le Courrier de la Recherche pédagogique (Institut Pédagogique National), n° 52, 1967, p. 27 et p. 42, à propos de l'enseignement programmé: "Appliqué à une discipline telle que le latin, disent les expérimentateurs, il permet un apprentissage systématique et rigoureux, un entraînement progressif, partant une aisance plus grande; il assure une meilleure homogénéité du niveau scolaire". (p. 27): faisons cette réserve que l'homogénéité du niveau scolaire n'est pas un but pédagogique, que ce résultat serait même un désastre si l'on aboutissait à un nivellement par le bas. Plus loin, p. 42: "Evoquons au passage le cas des élèves les plus rapides qui d'ailleurs ne sont pas obligatoirement les meilleurs. Comme défense leur est faite d'aborder les exercices de contrôle, ils doivent attendre que les plus lents aient terminé et, de ce fait, constituent manifestement une gêne pour ces derniers. En effet, toute période de concentration prolongée est nécessairement suivie d'une période de détente. Dès lors, insensiblement, de silencieuse la classe devient bruyante. Aussi conseillons-nous à ceux qui ont terminé avant les autres de se plonger dans la lecture d'un livre de bibliothèque. Et

Ce qui est souhaitable, et possible, c'est de ne pas imposer en toutes matières à tous les élèves d'une classe une forme et un rythme de travail identiques. Une lecture expliquée, un exposé magistral, s'adressent au groupe, comme un plat servi sur la table est destiné à nourrir tous les convives; mais l'assimilation des notions enseignées, leur mise à profit, sont choses individuelles, comme chacun digère à son rythme et profite des aliments à sa façon. Il faut donc distinguer les activités de groupe et le travail individuel, comme on distingue pratiquement dans la vie même d'une part l'assistance à un spectacle, l'audition d'un concert, d'autre part la lecture personnelle, le déchiffrage et l'exécution d'un morceau. C'est, nous dira-t-on, ce qui se fait dans l'enseignement le plus traditionnel: la classe est consacrée à un travail collectif, l'étude à des devoirs individuels; et, même en classe, le professeur multiplie les exercices d'application. Cui, mais le système manque terriblement de souplesse. Classe et étude, d'abord, s'opposent trop rigoureusement: ce qu'il faut, c'est que chaque exposé d'une notion soit aussitôt suivi d'exercices, alors que le devoir hebdomadaire vient d'ordinaire trop tard et que sa correspondance avec les notions enseignées est souvent trop lâche; de plus le devoir, ainsi que les exercices proposés en classe, sont d'ordinaire identiques pour tous: même nombre, même longueur, même niveau, toute la troupe est censée marcher du même pas.

On peut s'y prendre autrement, et voici un exemple. En ceci, du reste, nous n'avons rien inventé; mais nous parlons du procédé pour l'avoir pratiqué. Prenons le cas du professeur de lettres de Sixième: il est pratiquement chargé d'une dizaine d'heures de cours (français et latin), auxquelles on peut ajou-

la lecture ramène le calme." Comme il s'agissait là d'un travail expérimental de leçon programmée, les expérimentateurs ne pouvaient peut-être mieux faire. Mais, dans des conditions normales, ne serait-ce pas une erreur pédagogique que d'imposer aux plus rapides (non pas en effet nécessairement, mais souvent les meilleurs) un temps mort sous l'unique prétexte de devoir attendre le progrès des plus lents ?

ter le temps de deux devoirs hebdomadaires. Il peut donc avoir les élèves sous sa direction cinq demi-journées par semaine. Nous comptons par demi-journée, parce qu'on ne peut mettre en train des élèves et les arrêter en plein élan au signal d'une cloche; un enseignement minuté à ce point est moins réglé que morcelé, une pédagogie vraie anime l'enfant et suit son effort sans le briser à tout instant. La classe doit ensuite disposer d'un petit matériel propre: un rayon de bibliothèque portant quelques livres, des boîtes de fiches. Les livres, ce sont un petit dictionnaire français, une grammaire, des textes français, etc.: la pratique de la classe fait vite sentir quels documents il convient de mettre à la disposition des élèves sans se laisser envahir ni séduire par de luxueuses présentations qui dépassent les besoins réels. Parmi les riches, il y a la fiche individuelle de travail de chaque élève dont lui-même conserve un double qu'il peut consulter et montrer chez lui: cette fiche lui indique où il en est de son programme, et dès qu'il possède une notion nouvelle, ce progrès y est porté. Les autres fiches, classées selon leur catégorie, portent l'indication d'exercices plus ou moins librement proposés: ce sont des lectures, dont chacune sera suivie d'abord de questions, puis de sujets de rédaction parmi lesquels il choisira; ce sont des exercices de grammaire française et d'analyse sur des points précis; ce sont des exercices latins, des thèmes, des versions, de petits textes gradués. Ainsi, outre certaines lectures expliquées faites en classe par le professeur, ou sous sa direction, chaque élève est tenu, une semaine sur deux par exemple, de faire une lecture personnelle et de répondre par écrit à des questions sur cette lecture, et de choisir à sa convenance, une semaine sur deux, un sujet de rédaction en rapport ou non avec la lecture faite; et cela à son rythme, aux heures convenables: l'essentiel n'est pas que tous, au même moment, fassent le même travail, mais que chacun travaille; et pourquoi, d'une façon générale, imposer à chacun le même jour la même lecture et le même sujet de rédaction, comme si les goûts n'étaient pas divers, et comme si une société ne gagnait pas finalement à cette diversité? La direction de ce travail est individuelle: l'élève embarrassé vient

consulter le professeur, et ce tête-à-tête est plus fructueux pour l'un et pour l'autre que les explications générales adressées à la collectivité. La correction est individuelle aussi. L'élève qui a fini une tâche vient la présenter: les fautes, les erreurs sont signalées; une discussion peut s'ouvrir sur un point de vue et permettre ce véritable échange que la correction du devoir traditionnel en classe permet si peu. Nous ne voulons pas dire que toutes les tâches doivent adopter cette forme individualisée du travail: l'art pédagogique est infiniment nuancé, et la lecture à haute voix (à une seule voix ou à plusieurs), son commentaire sous la forme d'une discussion animée et dirigée par le professeur, l'exercice-type d'un point de grammaire nouveau, sont choses utiles; mais on s'en tient trop souvent là, et c'est au détriment des personnalités.

Une forme individualisée du travail est encore plus naturelle quand il s'agit de l'enseignement du latin. Là, pour assimiler une notion nouvelle, un élève a besoin de quinze cas d'application; mais il en faut dix à tel autre, et tel autre en exige vingt. Supposons expliquée la substitution, en latin, après un "verbe d'opinion", d'une proposition infinitive à la complétive française introduite par la conjonction que. Après un exercice-type fait en classe, après plusieurs phrases et la participation de tous, chacun n'a plus qu'à fournir la preuve au cours de la semaine qui suit qu'il a bien compris: il apporte au professeur cinq phrases; si toutes sont correctes, on pourra lui proposer l'épreuve de niveau qui doit permettre le contrôle de l'acquisition, par exemple huit phrases de thème dans lesquelles on trouvera huit propositions françaises introduites par que, soit cinq complétives à rendre par une proposition infinitive latine, dont deux ou trois au passé, les autres au présent (nous ne parlons pas encore du futur, car nous sommes dans les trois premiers mois du latin), et trois relatives dans lesquelles le relatif latin aura chaque fois une forme différente: si la distinction est bien faite, si chaque élément est correctement traité (indépendamment de menues erreurs ne mettant pas en cause la notion qui intéresse ici), on peut estimer que l'élève a satisfait aux exigences et porter cette

mention sur sa fiche individuelle, mention qui figure en outre sur un tableau d'ensemble de la classe: par là le professeur voit d'un coup d'oeil à tout moment où en est son groupe. Si l'élève qui apporte son premier exercice a commis des fautes elles lui sont signalées: qu'il corrige lui-même, à moins qu'il s'en révèle incapable, auquel cas lui, et d'autres au besoin avec lui, recevront de nouvelles explications avant de se mettre à un nouvel exercice et de tenter l'épreuve de contrôle. Quant à l'élève libéré de cette tâche (ou même légitimement désireux de varier les tâches), il se consacre à une autre activité: jamais, ou peu s'en faut, le retard de sujets faibles ne devrait alourdir le niveau général d'une classe au grand détriment des meilleurs sujets; jamais non plus le bon niveau moyen d'une classe ne devrait faire abandonner les moins doués, si leur bonne volonté et leurs possibilités méritent qu'on les incite à poursuivre dans l'enseignement secondaire. Il y a des paresseux; mais il y a aussi des découragés: nous n'avons pas le droit d'achever de les noyer ou de les laisser se noyer. Mais enfin, dira-t-on, si tel ou tel se refuse absolument à faire les exercices proposés, ne devra-t-on ~~pas~~ pas le contraindre ? Oui, sans doute, dans une certaine mesure; mais une contrainte tout extérieure n'a pas grande vertu pour l'avenir. L'élève aura fait tel exercice sous la contrainte; une page de cahier aura été noircie, peut-être correctement: et après ? S'il n'éprouve aucunement le besoin et par suite le désir de cette forme d'instruction, aucun intérêt (74), à quoi aboutirons-nous, si ce n'est au dégoût et à la révolte provisoirement dissimulée ? Contraint-on longtemps et avec profit un enfant rebelle à des études musicales ? Et le latin est bien moins que la musique, ou encore le dessin, un instrument universel de culture et de vie sociale! Mais alors est-il

(74) Nous employons ce terme dans le sens fonctionnel: l'intérêt naît du besoin, et aboutit à la discipline consentie et à l'attention spontanée. C'est le sens de la fameuse leçon sur l'astronomie et la manière de s'orienter dans la troisième partie de l' Emile.

possible qu'un enfant d'une dizaine d'années éprouve un véritable intérêt pour le latin, cette langue morte, que personne ne parle plus, alors qu'il s'intéresse déjà si peu à l'étude de la langue vivante d'un pays étranger, où il pourra séjourner, mais où il ne se rendra peut-être jamais ? On se croit donc, par cette réflexion, fondé à contraindre l'écopier. Et pourtant des enfants s'intéressent au latin; c'est là un fait. Cet intérêt vient pour eux de la constatation que le latin est prisé dans le milieu culturel où ils vivent, des rapprochements qui permettent d'expliquer le français par le latin, d'une certain goût littéraire pour les formes du langage et pour la découverte d'un système nouveau d'expression. Reconnaissons-le: certains enfants ne sentiront jamais cela; c'est faute non pas toujours d'intelligence, mais d'une certaine forme d'intelligence: de même certains esprits ne comprendront jamais la musique, ou la poésie, ou la peinture (ou certaine musique, certaine poésie, certaine peinture). Il est bon de tenter de les ouvrir à toutes ces choses; il n'est pas souhaitable d'insister outre mesure, la pédagogie n'est pas un lavage de cerveau, elle respecte la personne. Si, dans notre Sixième, après de réels efforts pour éveiller l'intérêt, pour rendre sensibles les mécanismes élémentaires, l'échec est patent auprès de certains sujets, il faut conclure: ou bien c'est l'art du professeur qui est déficient, et il faut changer l'élève de professeur, de méthode, d'établissement, et, si cette première impression n'a pas gâché l'avenir, l'élève pourra réussir ailleurs et autrement; ou bien c'est l'élève qui n'est pas propre à cet enseignement: aucune contrainte n'aura de véritable succès, autant enseigner l'art du dessin à un aveugle.

Autre objection à l'individualisation du travail. On dira que, si l'élève, en dehors des moments de lecture expliquée, d'un exposé magistral, d'un exercice de caractère collectif, travaille à peu près librement; on ne pourra plus contrôler combien de temps il accorde au français, combien au latin, et, si le même professeur se chargeait par hasard d'autres disciplines, combien aux mathématiques, à la géographie, etc.

Il faut ici dénoncer ce contresens pédagogique auquel incite l'établissement minutieux d'horaires. Les horaires sont nécessaires; mais ils ne devraient être qu'indicatifs, et non impératifs. Les têtes de nos élèves ne sont pas des bassins d'égale contenance à remplir en un temps donné en ouvrant successivement des robinets d'un égal débit chacun durant un nombre d'heures calculé d'avance. Nos élèves sont des intelligences inégalement douées: non seulement la rapidité d'assimilation de l'un n'est pas égale à celle de l'autre, mais, pour un même sujet, l'assimilation des notions est infiniment plus rapide dans un ordre de connaissances que dans un autre. Ce qui compte, ce n'est pas le temps que chacun d'eux consacre à une tâche, mais le temps nécessaire à chacun pour la réussite de sa tâche. Si l'on organise donc un plan de travail qui exige, non pas que l'élève passe tant d'heures sur ceci, tant d'heures sur cela, mais qu'il s'élève à tel niveau ici, à tel niveau là, réalise telles et telles tâches dans la semaine, la quinzaine, et finalement le trimestre et l'année, on peut être sûr, si l'on y parvient, qu'il a passé suffisamment de temps à chacune des matières du programme. En définitive, le programme est fait pour l'élève, non l'élève pour le programme.

A côté de ces contrôles individuels sur des points précis, des contrôles périodiques et un contrôle final sont indispensables pour permettre d'apprécier le rendement du travail et le niveau atteint. Un professeur soucieux de faire le point se pose souvent ces questions: "Possèdent-ils la conjugaison active, ou celle des principaux verbes irréguliers? Savent-ils construire les divers types de complétives usuelles? Sont-ils sûrs quand il s'agit d'interpréter un complément de lieu ou de temps?" Une épreuve collective va lui permettre de se faire une idée de sa classe à ces divers points de vue. L'épreuve doit être ample, et construite avec le plus grand soin: des questions prises au petit bonheur font la part trop belle au hasard. Une épreuve de conjugaison, par exemple, doit proposer des formes prises dans tous les temps et tous les modes, et le choix doit tenir compte des difficultés

propres de chaque forme: on sait quels barbarismes sont tentants, quelles erreurs sont courantes, et que, si l'élève répond bien sur tel point, c'est la preuve pratiquement qu'il sait les autres.

Voici des exemples. Dans l'indicatif présent du verbe esse, la forme la moins sûre est sumus: pour traduire nous sommes, les élèves ont tendance à écrire summus, par imitation de la forme française. Il existe deux types de futur dans la conjugaison latine, l'un est en -bo, -bis, etc., l'autre est en -am, -es, etc.: l'adjonction de -bo là où l'on attend l'autre forme est une faute fréquente. Au futur antérieur de l'indicatif, à l'actif, au passif, au déponent, la forme la moins sûre est la troisième personne du pluriel: amaverint, amati erunt, imitati erunt. Au subjonctif parfait passif et déponent, l'élève est tenté de créer une forme d'auxiliaire analogue à la désinence de la voix active, d'écrire auditus eris, d'après audiveris, au lieu de auditus sis. Par ailleurs, si les verbes les plus courants appartiennent aux types amare (première conjugaison) et mittere (troisième conjugaison), le type le plus mal su est capere (-io): l'élève qui ne bronche pas sur des formes d'un verbe de ce type est à peu près certainement ferme sur le reste. (Remarquons qu'il ne s'agit pas là de menues exceptions, de formes rarissimes, dont il vaut mieux faire l'économie.)

L'épreuve doit être ample. Nous avons notre étonnement d'avoir constaté à quoi se réduisent parfois des interrogations d'examen sur la morphologie latine. L'expérience nous a convaincu que trois expressions complexes dont on demande la déclinaison et trente formes verbales dont on demande la traduction (75) constituent le minimum d'une épreuve pour un

(75) Voir, par exemple, à la fin de nos Exercices latins de Sixième (Éditions de l'Ecole, Paris, 1955), p. 202 et suivantes, le chapitre intitulé Epreuves d'examen: l'épreuve de conjugaison proposée (n° 252) comporte même 60 formes ver-

contrôle sérieux des connaissances de base des élèves. Il en est de même quand il s'agit de syntaxe élémentaire, compléments de lieu, subordonnées complétives, etc.

Parlons aussi de la notation de telles épreuves. On pourrait se contenter de noter le pourcentage de formes correctement fournies, tant en déclinaison qu'en conjugaison et en syntaxe, et d'estimer qu'un taux de **quelqu'80 %** est nécessaire pour que l'élève soit admissible. Mais l'habitude est de noter, et, bien souvent, d'accorder la note 5 sur 10 quand l'élève a bien répondu **cinquifois** sur dix en se trompant par conséquent une fois sur deux, ce qui est énorme, et de juger que la "moyenne" étant atteinte, il a satisfait à l'épreuve; et, de plus, on fera la moyenne arithmétique des notes obtenues en déclinaison et en conjugaison, et même avec d'autres épreuves, pour apprécier son niveau: on n'apprécie plus rien du tout, la note qui résulte de ces opérations (76) est dépourvue de signification. Mais enfin, puisque les notes sont dans l'usage, puisqu'on y tient, puisqu'elles peuvent être de quelque utilité pour porter un jugement sur un cas, notons les résultats des épreuves, mais observons deux conditions: d'abord n'accordons pas cette "moyenne" pour le piètre niveau d'une erreur pour deux réponses; ensuite ne totalisons que là où le total exprimera encore quelque chose.

bales à traduire; le record de 59 formes bien traduites, sur 60, qui n'a pas été battu à notre connaissance, est resté détenu par un élève (G) de Sixième. Dans nos Exercices latins de Cinquième (Editions de l'Ecole, Paris, 1956), on trouvera des chapitres analogues, au début, dans le corps et à la fin du volume, par exemple (nos 210-211) deux fois trente phrases contenant des complétives à traduire soit à partir du latin, soit à partir du français: ce sont là des épreuves proposées dans nos classes, sur lesquelles nous avons jugé des élèves, et nullement théoriques.

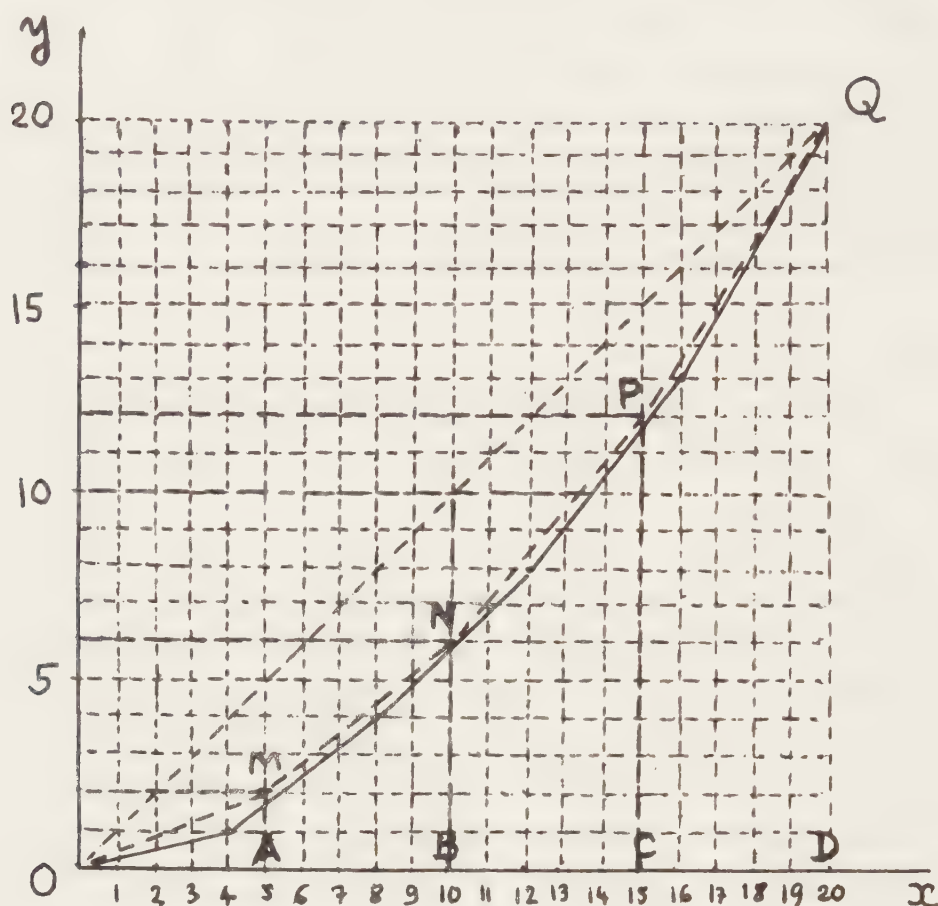
(76) Opérations que tout mathématicien désapprouverait, nous semble-t-il: on totalise des nombres qui n'expriment pas des quantités, mais des cotations dans des domaines différents.

Qu'est-ce, tout d'abord, que la "moyenne"? Voici une leçon de vocabulaire anglais ou de conjugaison latine, ou les produits de la table de multiplication: un élève, interrogé, répond exactement cinq fois à dix questions. Allons-nous dire qu'il mérite deux points pour chaque réponse, que sa note doit être 10 sur 20, c'est-à-dire la "moyenne"? Cela dépend de l'idée qu'on se fait de la "moyenne". Si l'on considère 10 sur 20 comme une note insuffisante, cela se justifie. Mais il n'en est pas ainsi, puisqu'aux examens cette note signifie "passable" et permet d'être reçu: elle fait donc considérer le candidat comme suffisant (77). Voilà donc deux aspects très différents de la note "dix sur vingt", que tant d'élèves et leurs parents, voire le conseil de classe, regardent comme le critère qui permet une discrimination entre les élus et les réprouvés. L'élève qui ne sait qu'un produit sur deux de la table de multiplication ne la sait pas; celui qui n'en fournit que deux sur trois la sait très mal; avec trois bonnes réponses à quatre questions, ce n'est pas encore brillant! On pourrait dire qu'en pareil cas la note 15 sur 20 est un minimum, les choses reviendraient au même; mais il est probable qu'on ne serait pas compris. Il faut donc noter en tenant compte à la fois de cette mentalité à peu près générale et des exigences d'un enseignement de base.

Ces considérations sur la nécessité pratique de noter, et de noter de manière à exprimer si, pour la possession de notions fondamentales, le niveau de l'élève peut être jugé satisfaisant, nous ont amené, dès notre troisième année d'enseignement, à adopter l'échelle que voici, qui

(77) Ainsi jugent les parents quand ils reçoivent les notes de leurs enfants. A une première réunion de parents d'élèves de Sixième, un père se félicitait naïvement de ce que son fils, qui avait la "moyenne" exigible au baccalauréat, suivait fort bien sa classe. Il entendait avec stupeur répondre que son fils se classait en queue et que ses résultats étaient extrêmement faibles.

s'adapte à des épreuves de n'importe quelle longueur, pourvu que les éléments constituent vraiment un tout.



Echelle de notation.

En ordonnées, les notes à attribuer de 0 à 20. En abscisses, le nombre des bonnes réponses à vingt questions posées. La droite OQ (fonction linéaire, $y = x$) exprime le mode usuel de notation. La ligne brisée OMNPQ exprime le mode de notation que nous préconisons pour une épreuve de niveau dont les éléments constituent un tout homogène; elle est obtenue en portant en ordonnées les cotes 2, 6, 12, 20, pour la proportion portée en abscisses d'un quart, d'une moitié, des trois quarts, et pour la totalité des réponses justes. Il suffit de diviser le segment OD en un nombre de petits segments équivalents égal à celui des questions posées pour trouver sur OMNPQ un point dont l'ordonnée fournira la note correspondant à tel nombre de réponses justes. Ainsi, si l'on posait cinq questions, les notes pourraient être dans l'ordre croissant pour une, deux, trois, quatre, cinq réponses justes, respectivement 2, 4, 8, 14, 20, à moins qu'on ne préfère 1, 4, 8, 13, 20.

La somme des quatre termes de la progression arithmétique 1 - 2 - 3 - 4 est 10. Supposons que nous ayons à noter sur 10 une interrogation de vocabulaire, ou de

morphologie, ou même de syntaxe portant sur un point précis de grammaire, et que cette interrogation comporte quatre questions:

- une réponse juste vaudra 1 point ;
- deux réponses justes vaudront: $1 + 2 = 3$ points:
- trois réponses justes: $1 + 2 + 3 = 6$ points;
- quatre réponses justes: $1 + 2 + 3 + 4 = 10$ points.

Comme on note plus généralement sur 20, il suffit de doubler ces nombres, et les notes seront 2, 6, 12 et 20.

Pour étendre cette échelle de notes aux cas où seront posées, non plus quatre, mais dix, vingt, trente, quarante questions, voire davantage, prenons une feuille de papier millimétré, ou tout simplement quadrillé, et traçons deux axes Ox et Oy . Sur Oy , en ordonnées, figurons l'échelle de notation usuelle, de 0 à 20, à raison d'un centimètre (ou d'un carreau) par point. Sur Ox , en abscisses, portons, à partir du zéro, quatre fois la même longueur, par exemple de cinq centimètres (ou de cinq carreaux) chaque fois: nous avons les points A, B, C, D, tels que $OA = AB = BC = CD$. Elevons en A, en B, en C, en D, quatre segments perpendiculaires sur l'axe Ox , le premier AM de deux centimètres (ou deux carreaux), le second BN de six, le troisième CP de douze, le quatrième DQ de vingt; joignons OMNPQ, ligne brisée, qu'on peut polir en courbe.

Quelle que soit l'épreuve, nous diviserons le segment OD en autant de petits fragments égaux que l'épreuve comporte d'éléments, par exemple 8, 10, 12, 20, 30, 40, ou davantage. Nous compterons sur Ox , à partir du zéro, le nombre d'éléments réussis par l'élève, par exemple 13 sur 20; la perpendiculaire élevée alors sur Ox en ce point rencontre la "courbe" OMNPQ en un point situé entre N et P. Ce point a pour coordonnées en Ox le nombre d'éléments réussis, en Oy la note obtenue, soit par exemple 10 sur 20.

On voit que, pratiquement, la "moyenne" des points n'est acquise ainsi que pour deux réponses bonnes sur

trois: c'est encore très indulgent, la note 12 sur 20 doit être tenue pour tout juste satisfaisante. Mais enfin c'est là un mode de notation beaucoup plus réaliste que celui qu'on voit couramment pratiquer, et il permet de comparer entre eux les résultats obtenus dans des épreuves estimées équivalentes de longueurs variées.

Le procédé ne se justifie naturellement que dans le cas d'une épreuve formée de questions constituant un tout homogène, par exemple la traduction de formes de la conjugaison latine, les produits de la table de multiplication, la récitation d'un vocabulaire de langue étrangère (quoique tous les mots ne soient pas d'un usage équivalent, ni toutes les formes de conjugaison): on ne sait pas véritablement additionner les fractions si, dans un exercice de dix opérations similaires, on se trompe une fois sur deux, et même une fois sur trois ou quatre; mais on sait quelque chose en géométrie si, de quatre problèmes posés différents, on en résout deux. Pratiquement, nous avons étendu cette manière de noter au thème latin des petites classes en prenant pour base la moitié du nombre des mots latins que la traduction doit comprendre: il nous est apparu qu'à ce niveau le thème n'est qu'un exercice d'application de grammaire, que la différence entre le solécisme et le barbarisme est alors sans grande signification, qu'une faute grave (par exemple une erreur sur la valeur ou la construction d'une proposition) s'étend nécessairement à plusieurs mots, ce qui sanctionne suffisamment et assez objectivement.

Le but de ces contrôles et d'un tel système de notation est d'atteindre enfin à une véritable objectivité dans l'appréciation des résultats, et d'exiger des résultats probants à chacune des étapes de l'enseignement d'une discipline qui, comme les mathématiques, exige des bases d'une solidité à toute épreuve. On peut comprendre l'histoire de Rome en ignorant à peu près l'histoire de la Grèce, la géographie d'une région sans avoir étudié celle d'une autre, la circulation du

sang après avoir oublié les phénomènes de la digestion, l'électricité sans l'optique: on ne peut se passer du calcul des fractions pour opérer en algèbre, ni aborder en latin la syntaxe des cas ou de la subordination si l'on n'est pas sûr des déclinaisons et des conjugaisons. Une notation stricte comme celle que nous proposons conduit à l'exigence de résultats suffisants à la base, et il ne faut pas totaliser les résultats des épreuves de base pour se contenter de leur moyenne arithmétique. L'objectivité de la notation est une seconde nécessité: il faut, pour apprécier sérieusement soit une méthode d'enseignement, soit la valeur particulière d'un groupe, disposer d'une échelle de référence. La notation de bien des examinateurs est très personnelle, et, finalement, assez fantaisiste; le fait a été notamment mis en évidence à propos de la notation des épreuves du baccalauréat, mais on peut l'observer à tous les niveaux. Voici un souvenir personnel. Une année, pour une raison que nous n'avons jamais sue, la direction d'un important établissement secondaire comportant cinq classes de sixième avec latin nous confia l'une de ses sections composée en majeure partie d'une élite. Nous eûmes en effet, dès le départ, la surprise de résultats qui dépassaient nettement ce à quoi nous étions habitués. A la fin du premier trimestre, un examen était prévu, pour lequel les professeurs échangeaient entre eux les sections. "Voilà l'examen, nous dit un collègue. Votre section va briller!" - "Oh! point du tout, vous allez voir," répondîmes-nous. Et nous ne nous trompions pas: chaque professeur, en se chargeant d'examiner une autre classe que la sienne, ne pouvait s'empêcher de noter autour de la "moyenne" de manière à avoir finalement, aux alentours, au-dessus, au-dessous, à peu près les mêmes proportions de sujets. Cette section d'élite n'eût brillé que si chaque correcteur, chaque examinateur, avait été chargé d'une seule matière sans avoir connaissance de l'origine des sujets examinés. Au reste, ces élèves, l'année suivante, par une nouvelle fantaisie de la direction, dont les intentions nous échappent encore (78), furent répartis dans différentes sec-

(78) Rien n'est plus préjudiciable à la recherche que de telles conditions de travail, où l'on ne sait où l'on va. Elles

tions de Cinquième, et prirent dans chacune la tête de leur nouvelle classe, ce que la notation sans objectivité de chacun d'eux dans le groupe ne pouvait apparemment faire prévoir.

On conçoit le peu de valeur de telles façons de juger les élèves. Et voilà pourquoi; dès le premier "examen de passage", la situation est compromise. Nous nous sommes beaucoup étendu sur la situation en Sixième: c'est qu'alors elle est assez claire, et que, par la suite, les difficultés naîtront de ces premières erreurs d'appréciation et que les mêmes erreurs se reproduiront à tous les niveaux. Et, pour finir, on déplore sincèrement d'avoir en Quatrième, en Troisième, en Seconde, en Première, des élèves incapables de lire les auteurs du programme, de faire une courte version sans grossier contre-sens. Mais qu'on soumette donc un jour tous les élèves d'un établissement (nous l'avons fait) à un contrôle identique de leurs bases: on sera édifié sur l'insuffisance de cette préparation pour la majorité peut-être d'entre eux; et l'on pourra alors s'étonner avec quelque justice, non plus de leur incapacité, mais de leur succès relatif dans la traduction de quelques lignes de latin!

Passons en effet d'abord en Cinquième (79). L'essentiel du programme de Cinquième, après une étude complémentaire de la morphologie, ou en même temps qu'elle, c'est l'ensemble de la syntaxe latine dans ce qu'elle a d'essentiel; et c'est beau-

expliquent en partie pourquoi nos résultats ont été si lentement acquis.

(79) Nous poursuivons ainsi de classe en classe, puisque les élèves sont répartis en classes. Mais, d'après ce qui précède, on se demandera peut-être s'il est si naturel que des classes existent, et s'il ne vaudrait pas mieux déterminer les niveaux atteints individuellement pour chaque discipline. Toute l'organisation de l'enseignement pourrait être remise en question. Le système des classes est un compromis entre la croissance mentale et le développement des acquisitions.

coup (80). Ce programme est cependant assimilable, l'expérience de la classe nous le montre, mais, naturellement, à la condition que l'on travaille avec des sujets qui possèdent celui de l'année précédente. Nous avons longuement parlé de l'assimilation de certaines règles de syntaxe: nous n'y reviendrons **donc pas**. Ce que nous avons dit plus particulièrement de l'acquisition de la morphologie en sixième, et des contrôles serrés par lesquels on peut vérifier que chaque chose est vraiment acquise, s'applique à tout le programme de syntaxe. Les élèves ne possèdent une règle ou un ensemble de règles portant sur une même question, par exemple les constructions du complément de lieu, celles des complétives et des principales circonstancielles, l'emploi du réfléchi direct ou indirect, que s'ils réagissent exactement dans toutes ou presque toutes les situations d'un exercice conçu comme un test de niveau (81). Et là encore la notation doit être objective et sérieuse. Ce n'est pas la moyenne arithmétique de notes obtenues en version et en thème qui instruira sur la préparation réelle d'un sujet au seuil de la Quatrième; mais ce sont des épreuves distinctes et les résultats dans chacune considérés en eux-mêmes. Une petite version heureusement devinée grâce à une vive intuition dé-

(80) L'arrêté du 20 juillet 1960 n'a allégé le programme que d'une règle, celle qui concerne la substitution de l'adjectif verbal au gérondif.

(81) Un certain nombre de nos Exercices latins de Cinquième (Editions de l'Ecole, Paris, 1956) ont été conçus comme des tests de niveau: connaissance de la syntaxe du complément de lieu (n° 137), de celle du réfléchi (n° 144), de celle des complétives (nos 180 et 210-211), sans parler d'un contrôle nouveau de la morphologie (nos 1 à 6 et 217 à 219). Dans la revue L'Ecole (même éditeur), notamment pour la classe de Cinquième, tout au long de l'année 1959-1960, nous avons proposé des épreuves de niveau sur le programme de syntaxe.

montre une certaine forme d'intelligence du sujet, et cela compte; mais on a grand tort de s'appuyer là-dessus principalement et presque exclusivement: l'analyse logique correcte de la version, voilà qui, à côté du sens découvert, permettra d'espérer quelque chose. Et encore cette analyse aura pu, si on la réduit à quelques signes, être une réalisation mécanique; c'est la réussite en thème qui corroborera l'impression favorable. On conçoit qu'il ne faut pas alors faire la moyenne arithmétique des notes et les diluer les unes dans les autres ! Ajoutons qu'il faudrait faire précéder tout examen de passage ou d'admission par une épreuve qui porterait sur la morphologie et c'est, en fin de Cinquième, indispensable, puisque la conjugaison régulière n'est plus étudiée que partiellement en Sixième selon le programme officiel.

Nous avons pratiqué, en fin de Cinquième, durant neuf années consécutives, une épreuve portant à peu près exclusivement sur la syntaxe, dont la valeur significative nous est apparue très grande. Elle comprenait soixante-cinq questions (8) et demandait près de deux heures; il s'agissait de phrases à compléter, procédé qui exclut toute formule apprise par coeur et rend vraiment compte de l'assimilation des règles mise en évidence par la justesse de la réaction à chaque situation donnée. Voici d'abord les résultats de cette épreuve; nous les expliquerons ensuite et les comparerons à d'autres.

(82) Nous l'avons publiée sous deux formes, en particulier dans le n° 220 de nos Exercices latins de Cinquième et dans le n° 5 de nos Exercices latins sur la Syntaxe (Editions de l'Ecole, Paris, 1956 et 1964). Cette épreuve comprend sept parties: 1. adverbess (cinq questions); 2. compléments de l'adjectif et de l'adverbe (cinq questions); 3. compléments du verbe (vingt questions); 4. emploi des modes (dix questions); 5. emploi du réfléchi (cinq questions); 6. subordonnées complétives (dix questions); 7. subordonnées circonstancielles (dix questions).

Année	Section <u>a</u>		Section <u>b</u>		Section <u>c</u>	
I	25 élèves:	46,7 %	13 élèves:	37,5 %	-	
II	28 -	55,3	-		-	
III	32 -	58,1	11 élèves:	32,6	-	
IV	31 -	59,1	-		-	
V	33 -	60,2	30 élèves:	46,8	-	
VI	33 -	64,6	30 -	50,6	20 élèves:	42,2 %
VII	37 -	48,8	24 -	41,2	16 -	47,5
VIII	28 -	44,8	29 -	38,3	-	
IX	35 -	46,6	-		-	

Epreuve de niveau des 65 questions. - Pourcentages de réponses justes obtenues dans les diverses sections classiques de Cinquième d'un même établissement (filles) en fin d'année scolaire.

On voit tout de suite que ces résultats sont très divers, ce qui exige un commentaire. L'établissement comporte deux, rarement trois, sections classiques de Cinquième, que nous appelons ici a, b, et c. Là où nous n'indiquons pas de résultat, ou bien la section n'existait pas, ou bien l'épreuve n'a pas été pratiquée. Les sections sont de forces différentes: on tend à grouper en section a les meilleurs sujets, les moins bons en section b et c (mais, dans la section c, l'année VII ont été groupés des sujets jugés trop faibles pour passer en Quatrième, mais qu'on n'a pas voulu faire tout à fait redoubler); en réalité, les moins bons sujets de section a valent moins que les meilleurs de section b, etc.

Observons la section a, qui est seule, à notre avis, une Cinquième normale, les autres constituant des sections de rattrapage. L'année I est médiocre: nous estimions qu'un tiers seulement des sujets étaient au niveau voulu; mais les trois meilleurs ont fourni plus de 50 bonnes réponses (57,55, 51). L'année II est très sensiblement meilleure, et cependant un seul sujet fournit plus de 50 bonnes réponses (55). Les quatre années suivantes marquent une progression constante, mais le progrès est celui du groupe, pas toujours de la tête de

classe: un seul sujet fournit plus de 50 bonnes réponses l'année III (52), cinq l'année IV (63, 55, 52, 51, 51), trois l'année V (52, 52, 51), huit l'année VI (58, 56, 56, 54, 55, 55, 51, 51). On voit le résultat d'une pédagogie suivie: amélioration constante, consciente et contrôlée des formules d'année en année, continuité des méthodes par l'unité de l'enseignement (même professeur en Sixième et en Cinquième à partir de l'année II, direction pédagogique dans un grand esprit d'équipe). Et l'élévation continue des pourcentages n'est pas due à un forçage d'une tête de classe: on a simplement fait mieux chaque année avec l'ensemble des élèves qu'on avait (83).

Mais les trois années qui suivent ne sont-elles pas décevantes ? Les circonstances ont fait abandonner l'organisation qui avait produit les beaux résultats qui précèdent: la con-

(83) On a chaque année les élèves qu'on peut, et si les résultats de quelques brillants sujets font la réputation d'un maître ou d'un établissement, cela n'est qu'en partie justifié: cela prouve qu'on a fait pour eux ce qu'il fallait, sans plus; mais la valeur pédagogique d'un établissement, d'un maître, d'une méthode, est mieux estimée par l'élévation du niveau général et par ce qu'on arrive à tirer de sujets moyens, voire de sujets faibles, dont d'autres ne tiraient rien. Saluons ici l'immense mérite et l'abnégation de ceux qui se consacrent à des sujets handicapés physiques ou mentaux pour lesquels le maximum à espérer sera un certificat d'études, peut-être un certificat d'aptitude professionnelle. Sans aller jusque là, notons que certains établissements, privés notamment, se font pratiquement une spécialité de résoudre des cas difficiles. Quand on constate que, sans bachotage, par des méthodes réalistes, ils obtiennent aux examens officiels (brevet d'études du premier cycle, baccalauréat) les mêmes pourcentages que l'ensemble du pays ou que d'autres établissements réputés, voire des pourcentages meilleurs, l'ironie n'est plus de mise, et le dévouement à ces cas difficiles contient une réelle valeur pédagogique et humaine.

tinuité n'est plus assurée, l'équipe n'est plus cohérente; on retombe rapidement au niveau de la première de ces neuf années, alors que les années V et VI, la section b, sans qu'aucun de ses sujets fournisse 50 réponses justes, arrivait au rendement moyen de la section a au début de cette expérience. Les faits parlent d'eux-mêmes: une amélioration du niveau dépend essentiellement d'un contrôle constant des méthodes, d'une direction pédagogique cordialement acceptée, d'un véritable esprit d'équipe, tout cela sans brimer la personnalité de chacun.

Revenons à cette épreuve et à sa signification pour l'avenir. Nous avons sous les yeux les noms de tous les sujets qui l'ont subie et savons le curriculum des études de presque tous. Nous pouvons dire ceci: tous ceux qui répondaient exactement 50 fois sur 65 (84) ont été de bons sujets; ceux qui ont fourni entre 40 et 50 réponses justes ont suivi une scolarité normale plus ou moins aisément, mais non les autres (85). Ainsi

(84) On voit que le maximum atteint a été 65: brillant sujet en lettres et en sciences, qui a commencé le grec, et opté finalement pour les mathématiques. Par "réponse juste", voici ce que nous entendons. Certaines réponses sont parfaites, l'appréciation est facile; d'autres manifestent que l'élève sait, malgré une erreur étrangère à la règle: nous les acceptons encore; nous rejetons celles qui comportent une faute qui fait douter que l'élève sache la règle. Ex.: Plusieurs arbres ont été renversés par la foudre, soit: Nonnullae arbores fulmine dejectae sunt; l'élève qui a mis fulminibus peut à la rigueur être considéré comme ayant bien répondu, non celui qui a mis fulmini. De même on exigera dans les complétives au subjonctif le choix juste du mode, non l'exacte concordance des temps, mais, dans les complétives à l'infinitif, le choix du temps sera tenu pour essentiel. On peut ainsi totaliser les réponses parfaites et les réponses tenues pour justes (celles-ci englobant celles-là): nous avons en moyenne trouvé entre les deux totaux une différence égale à 3.

(85) Une élève qui entrait dans une classe de préparation au concours d'admission à l'Ecole des Chartes, dont nous pos-

donc nous avons là, apparemment, une épreuve de niveau intéressante. Pourrions-nous la compléter par une épreuve similaire en fin de Sixième ? Et y aurait-il entre les deux épreuves une suffisante corrélation ?

Nous constituons donc, pour la Sixième, une épreuve de quarante questions (86): degrés de signification de l'adjectif (trois questions), emploi de certains pronoms (trois questions) et du réfléchi (huit questions), traduction de compléments introduits par les prépositions françaises de (quatre questions), avec (quatre questions), par (trois questions), de compléments de lieu (quatre questions), interprétation du mot que (cinq questions), emploi de formes verbales impersonnelles (six questions). La difficulté est de la proposer en fin de Sixième à des élèves en assez grand nombre susceptibles de subir l'autre épreuve en fin de Cinquième. Nous n'avons pu réaliser ces conditions que trois fois, avec 79, 52 et 45 sujets, élimination faite des sujets qui n'ont subi qu'une des deux épreuves. La corrélation calculée chaque fois a été nettement positive, comme l'indique le tableau qui suit (87).

sédions le résultat à cette épreuve, un peu inférieur à 40 bonnes réponses, nous objectait qu'elle avait tout de même passé le baccalauréat: mais elle avait dû doubler une classe. Du reste, elle ne poursuivait pas cette préparation, ayant changé d'orientation au cours de l'année.

(86) Cette épreuve a été publiée dans la revue L'Ecole (lettres, premier cycle), Paris, 12-5-62.

(87) Corrélation calculée avec la formule suivante ($\underline{x}$ et $\underline{y}$ sont les écarts sur les moyennes, $\underline{n}$ est le nombre des sujets):

$$r = \frac{\sum xy}{\sqrt{\sum x^2 \cdot \sum y^2}}$$

$$\text{Erreur probable: } 0,675 \frac{1 - r^2}{\sqrt{n}}$$

Nombre des sujets (filles) dans chaque groupe	Corrélation	Erreur probable
79	+ 0,63	± 0,05
52	+ 0,60	± 0,06
45	+ 0,40	± 0,08

Corrélation entre deux épreuves de niveau (l'une de fin de Sixième: quarante questions; l'autre en fin de Cinquième: soixante-cinq questions).

Pourquoi, cependant, la corrélation n'est-elle pas plus élevée ? Songeons d'abord que les sujets refusés à l'examen de passage en Cinquième disparaissent de notre calcul: il est évident que leur présence devait élever le niveau apparent de la corrélation. Regardons ensuite, pour mieux comprendre, les cas particuliers, ceux qui affaiblissent notablement la corrélation. Dans le premier groupe, le seul qui soit formé par nos propres élèves interrogés par nous au début et à la fin de la Cinquième, nous remarquons que les cas les plus aberrants sont justement des cas particuliers qui s'expliquent fort bien.

Bac, qui a redoublé la Sixième, entre dans de bonnes conditions en Cinquième: la première épreuve est réussie; mais son caractère est mou, son travail est de moins en moins bon, et la seconde épreuve est très médiocre.

Boss est une élève nouvelle, elle entre en Cinquième très faible: la première épreuve le marque; mais, volontaire, elle apprend ses leçons et réalise de grands progrès: la seconde épreuve est réussie.

Par devait doubler la Cinquième: elle n'a rien fait en latin de tout l'été au lieu de s'entretenir, aussi a-t-elle manqué la première épreuve; mais elle a bénéficié de ce redoublement et réussi la seconde.

Mil, caractère difficile, commence si mal la Cinquième qu'on a pensé la faire passer dans la troisième section,

la plus faible: la première épreuve a été manquée; mais elle s'est rapidement reprise, a réalisé des progrès, et réussi la seconde.

Broc et Boul, acceptables à leur entrée en Cinquième, ont réussi la première épreuve; mais, peu ardentes au travail, elles ont vite baissé, et, en fin d'année, elles ont subi de très mauvais gré (ainsi que d'autres dans leur section) la seconde épreuve qui semblait un nouvel examen, et l'ont manquée.

Cela nous montre que la corrélation des deux épreuves est élevée dans la mesure où la préparation à chacune d'elles est suffisamment bonne. Si la corrélation faiblit avec les deux autres groupes, c'est pour une grosse part en raison de la diversité des professeurs chargés d'eux en Sixième, puis en Cinquième; et même, pour le dernier, le professeur qui a pris la classe en fin d'année n'est pas celui qui l'a dirigée au cours des deux premiers trimestres. Ajoutons une chose: le premier groupe cité ici est en effet composé de sujets de l'année VI du relevé précédent (88), les deux autres sont composés de sujets des années VII et VIII. Il est ainsi intéressant, si les professeurs d'un établissement savent faire équipe d'une part à l'intérieur d'une même classe, d'autre part quand il s'agit d'un même enseignement à des niveaux différents, de contrôler et de comparer des résultats au moyen d'épreuves précises: cela permet, on le voit, de prévoir dans une certaine mesure ce qu'on pourra réaliser et d'orienter à temps des élèves dont on peut justement craindre que le latin ne soit pour eux ce fardeau inutile qui pèsera sur leur vie scolaire au lieu de l'enrichir.

Car nous voici au seuil de la Quatrième, et c'est là, à notre avis, qu'une véritable option doit être faite en connais-

(88) A ce groupe de sujets de l'année VI, exceptionnellement, comme on vient de voir, l'épreuve des 40 questions a été proposée au moment de leur entrée en Cinquième, celle des 65 questions à la fin de l'année.

sance de cause. Ce n'est pas à l'entrée en Sixième, nous l'avons dit, qu'on peut vraiment juger de l'aptitude au latin; l'enseignement du latin ne devait être alors qu'un enseignement grammatical de base, et la culture à base de latin est autre chose. C'est une fois cet enseignement de base sérieusement abordé qu'on pourra opter; car on n'opte vraiment que pour ou contre ce que l'on connaît un peu, et si l'on opte pour une section dite "moderne" (89), on saura pourquoi, et l'on n'aura pas vraiment perdu son temps: le peu de latin appris en deux ans aura ouvert l'esprit à un système linguistique neuf et restera la base plus ou moins consciente d'autres études de langues (90).

La classe de Quatrième marque, dans l'enseignement du latin, un moment difficile. D'une part, trop d'élèves y sont admis en section classique sans avoir acquis les bases nécessaires: un examen au seuil de la Quatrième devrait comprendre une large interrogation sur les déclinaisons et les conjugaisons et sur l'essentiel de la syntaxe (91), alors qu'on se contente ordinairement d'une version facile et d'un thème

(89) Appellation malheureuse: "classique" serait-il synonyme d' "archaïque" ?

(90) Il nous arriva d'avoir en Sixième un élève moyen, mais travailleur, qui sut, dès la fin du second trimestre, que ses parents optaient pour lui pour la Cinquième moderne. Il n'en continua pas moins une étude sérieuse du programme de latin au troisième trimestre. L'année suivante, il commençait l'allemand en Cinquième (tel était alors le programme), et, d'emblée, se classait le premier: le professeur d'allemand reconnaissait en lui, comparé aux autres, qui venaient de la section moderne de Sixième, une préparation bien plus solide.

(91) Voir, par exemple, les n^{os} 1 à 6 (ce dernier numéro porte sur la connaissance du vocabulaire) de nos Exercices, versions et thèmes latins pour les classes de Quatrième et de Troisième (Editions de l'Ecole, Paris, 1960).

réduit à si peu de chose que la moyenne de cette double épreuve n'a pas grande signification. D'autre part, même pour les élèves sûrs de leurs bases, le passage est dur des textes de Cinquième, qui sont presque toujours des arrangements, aux auteurs latins, même dits faciles, qui n'ont pas écrit pour nos jeunes. "Je pense qu'heureusement, l'année prochaine, ce sera plus facile," nous disait un jour une mère d'élève de Cinquième. Nous lui assurâmes qu'au contraire il y aurait cette nouvelle difficulté, à laquelle certains ne pensent pas assez. Une transition est nécessaire, et d'aucuns la trouvent dans de petits textes faciles et vivants, expliqués au cours d'un premier mois, qui réveillent les souvenirs et entraînent à une lecture un peu cursive (92).

Il y a en Quatrième, et, si besoin est, dans les classes qui suivent, deux manières d'enseigner la grammaire latine. L'une consiste à étudier le livre de grammaire de bout en bout, ce qui ne veut pas dire dans tout son détail; avec l'autre, on se contente de la lecture des textes, et, à chaque règle de syntaxe non parfaitement connue dont on trouve une application, on s'arrête, on l'explique, et, si nécessaire, on propose alors un exercice qui en fait comprendre

(92) Les "problèmes du latin et du grec en Quatrième" ont été abordés dans les Cahiers pédagogiques (7, rue J.-N. Duclos, Lyon), dont le numéro du 15 septembre 1958 est consacré à la classe de Quatrième; et cet aspect a été particulièrement noté par plusieurs professeurs. Ainsi, p. 94, Jean Delannoy écrit: "Pour ma part, j'évite d'aborder César dès le début de la Quatrième. Au premier trimestre, je termine le De viris (édition Roma) qui ne déroute pas les élèves déshabitués du latin par trois mois de vacances et permet de revoir l'histoire romaine jusqu'à l'Empire. Il m'est aussi arrivé d'utiliser l'Achilles de Rosset (éditions de l'Ecole), texte dialogué sur la guerre de Troie qui intéresse les élèves." ^{ainsi} On tend/aujourd'hui à faire du De viris de Lhomond un texte de Quatrième: il y a cependant des réserves à faire sur la forme, et même sur l'esprit, de cet ouvrage par ailleurs remarquable.

le sens, le mécanisme, la portée pratique. Chacune de ces deux manières a sa valeur et son opportunité. Avec une classe moyenne, il faut avant tout consolider les bases; c'est encore plus nécessaire, hélas! avec une classe faible, et il est bien inutile de dire que de tels élèves ne devraient pas être en Quatrième: ils y sont, nous y sommes, et notre programme, c'est ce dont notre classe a besoin, comme la tâche immédiate d'un médecin est de guérir le malade ou le blessé qui est là, non de pester contre les excès de l'un ou les imprudences de l'autre. Ainsi ce n'est pas d'après des principes absolus que nous concevrons un horaire et un programme, mais d'après l'état reconnu au cours des premiers jours de la classe confiée à nos soins; et alors nous déciderons, sans acrimonie, s'il convient de revoir la morphologie régulière ou non, les emplois élémentaires des cas, et à quel rythme. Sur trois ou quatre heures accordées à l'enseignement du latin, il est possible que deux heures doivent être intégralement consacrées à un humble enseignement grammatical; et il sera plus fructueux de s'y résigner que de protester que ce n'est pas le niveau de cette classe. S'y résigner? Non pas: il faudra donner aux élèves l'impression reconfortante qu'ils avancent et ne pas les démoraliser.

Nous avons vu le cas d'une Quatrième extrêmement faible, dont nous fûmes chargé de suivre les progrès de mois en mois. Sur notre conseil, le professeur utilisa au premier trimestre des textes de Sixième dans notre petit recueil de fables intitulé Discant a bestiis homines (ou Les hommes à l'école des bêtes). Au second trimestre, la classe lut notre récit intitulé Ulixes (Histoire d'Ulysse), et, au troisième, des pages choisies du De viris. En troisième, les mêmes élèves abordaient César, et cette remontée les amenait en fin d'année au niveau voulu, sinon brillamment, du moins efficacement.

Le cas le plus favorable, celui d'une classe qui n'étudierait plus la grammaire qu'à l'occasion de la lecture expliquée de textes, doit être rare; nous ne l'avons jamais rencontré en Quatrième, et rarement en troisième. On peut

alors tenter de donner à chaque élève une leçon de grammaire appropriée à son cas individuel: tel n'a pas reconnu une forme du verbe velle, tel ignorait la règle du choix du temps dans la proposition infinitive, on interrogera la fois suivante l'un sur cette conjugaison, l'autre sur cette règle. Cette technique suppose un jeu de fiches de contrôle individuelles; la réalisation est un peu malaisée dans la classe traditionnelle, mais elle n'est pas impossible.

Mais peut-on, se demandera-t-on, voir l'ensemble, l'essentiel de la grammaire, avec une telle méthode ? Nous avons eu l'occasion de tenter la chose une première fois dans une circonstance exceptionnelle. Nic (17, 18 ans 3 mois) sortait d'une Cinquième inachevée: la morphologie était passablement sue, la syntaxe avait été à peine abordée; nous devions au cours de l'été la mettre à même de suivre une classe normale de Quatrième. Notre travail consista à lui faire préparer vingt feuillets mobiles numérotés qui contiendraient, dans un cadre prévu, l'essentiel de la syntaxe, et à choisir un texte, qui fut d'abord la vie de Marius, dans le De viris, puis celle de César, enfin quelques paragraphes de celles de Cicéron et d'Auguste, et une fable de Phèdre. Cela suffit pour que presque toutes les règles importantes de la syntaxe latine fussent étudiées d'une façon concrète et vivante avec des exemples empruntés le plus souvent aux textes lus, en vingt-deux leçons d'une heure chacune, entre lesquelles Nic, élève consciencieuse et bien douée, apprenait les règles rencontrées, traduisait comme version un chapitre du texte étudié et des phrases de thème portant sur des points signalés.

Cette expérience bénéficiait de circonstances un peu exceptionnelles; elle n'en est pas moins intéressante et rassurante (93). Un enseignement grammatical peut prendre pour base

(93) Elle est à l'origine de la création de notre Cahier de grammaire latine, recueil de feuillets mobiles, cadre d'une grammaire élémentaire à remplir au fur et à mesure des besoins.

la lecture des textes (94): il ne sera pas pour cela fragmentaire ou incomplet. S'il devait l'être, ce serait que la pratique de la langue et l'enseignement grammatical ne correspondraient pas l'un à l'autre: n'y aurait-il pas là une espèce d'inconséquence ?

Dans le cas ordinaire où l'on juge nécessaire, en Quatrième, en Troisième, voire en Seconde, une étude systématique de la grammaire dont on constate qu'elle est mal sue, qu'on suive ou non les suggestions des textes expliqués, les impératifs qui ressortent des expériences relatées dans les chapitres précédents doivent être respectés. On sera bien inspiré en évitant ainsi de rapprocher certains éléments, s'il en est temps encore. Les modèles de déclinaison et de conjugaison seront revus un à un, non deux à la fois, à moins qu'ils ne se renforcent l'un l'autre; on évitera d'associer l'étude du pronom relatif et celle du pronom-adjectif interrogatif, celle du comparatif et celle du superlatif (ce que font malencontreusement à peu près toutes les méthodes en constituant un "couple"), celle de la finale et de la consécutive; en revanche, pourquoi isoler l'étude de l'expression de la possibilité et celle des subordonnées conditionnelles ? Si l'on dénombre ainsi les points à étudier, leur total inquiétera. Mais c'est que, bien souvent, on ne se rend pas compte de deux choses, d'abord qu'on doit, dans l'étude de la grammaire, s'en tenir à l'essentiel, et laisser l'explication de particularités pour le moment où la lecture d'un texte invitera à les signaler, ensuite que rien n'empêche de donner à ce niveau dans une même leçon trois éléments à étudier, par exemple déclinaison, conjugaison, syntaxe, sans crainte de créer des confusions (95). Alors une trentaine de leçons suffit largement, ce qui ne fait qu'une heure par semaine.

(94) Cela est vrai également du français. Nos leçons de grammaire française en Sixième et en Cinquième eurent toujours pour point de départ les textes expliqués, appris par coeur, ou dictés. Le choix, par exemple, des verbes irréguliers français à connaître était commandé par les textes, non par la classification de la grammaire ou par l'ordre alphabétique d'une liste.

(95) Même chose pour la grammaire grecque, qu'il faut voir

Les classes de Quatrième et de Troisième constituent un tout. C'est au cours de ces deux années que l'élève enrichit sa connaissance du vocabulaire, acquiert vraiment la grammaire et une technique de traduction, aborde les auteurs dans le texte en s'initiant à la critique historique et en formant son jugement littéraire. Nous n'allons pas revenir sur chacun des points étudiés dans les chapitres précédents à propos du vocabulaire, de la grammaire, de la version, du thème; mais il sera sans doute intéressant de montrer comment, dans un enseignement même traditionnel (96), on peut introduire une forme de travail rarement pratiquée, celle du travail en équipe.

L'idée de laisser ou de faire collaborer plusieurs élèves à une même tâche surprend souvent les enseignants. Si l'on permet à deux élèves de faire un devoir, l'un, dit-on, fera tout, l'autre rien. Et comment maintenir la discipline? C'est bien peu connaître les enfants, Quand on invite des écoliers à former des équipes de deux, s'ils le désirent (on ne doit jamais imposer), ceux qui s'associent sont presque toujours, fait remarquable, mais constaté, de force à peu près équivalente, malgré les diversités d'esprit. Le fort ne tient pas à faire équipe avec un faible; le faible ne tient pas davantage à faire équipe avec un fort: l'entr'aide est un échange de services dans la même tâche, non un acte de charité. On a sa

et revoir à fond en Seconde et en Première, à petites doses, avec les principaux verbes irréguliers. Nous sommes toujours parvenus ainsi dans ces classes, dont les effectifs sont petits, à un résultat qui dépassait nos espérances sans sacrifier la lecture des textes malgré le peu de temps réservé à cette discipline.

(96) On nous a présenté parfois comme un praticien des "méthodes actives": on nous faisait trop d'honneur. Les "méthodes actives" ne peuvent être pratiquées que dans un certain ensemble, qu'offrait un seul des établissements où nous avons enseigné. Notre enseignement a donc été le plus souvent de type traditionnel, et les suggestions que nous faisons valent surtout.

dignité; et cela est fort bien. Quant à la discipline, elle ne nous a jamais paru poser de problème: les élèves prennent très bien l'habitude d'échanger leurs suggestions à voix basse, et n'en abusent pas pour parler d'autre chose. A des professeurs chargés de classes très nombreuses, le procédé apporte un certain soulagement, puisque la même copie peut être signée de deux noms. Qu'on nous permette un conseil: il est bon d'attendre un trimestre avant d'inciter les élèves à cette forme de travail: on se rendra mieux compte ainsi de la valeur des individus qui proposent de s'associer. Quand le devoir doit être fait à la maison, il convient évidemment que le procédé ait l'assentiment de la famille: nous exigeons alors des élèves l'autorisation formelle de leurs parents de travailler en équipe et avec tel coéquipier, en ajoutant qu'ils ne devaient pas présenter chez eux cette manière de travailler comme imposée par nous, mais simplement permise, et soumise à l'agrément des parents. Un surveillant d'étude peut redouter le chuchotement et le bruit: on ne doit donc jamais lui imposer des conditions de surveillance qui peuvent lui paraître pénibles; mais nous avons vu des appréhensions se dissiper à l'occasion d'un remplacement, les élèves qui travaillent en équipe sont généralement beaucoup plus sérieux qu'on ne s'y attend. Nous aurions bien d'autres choses à citer sur le travail en collaboration; mais il s'agit là d'une question de pédagogie générale qui dépasse évidemment notre sujet.

Voici un exemple de la manière dont les élèves apprécient ce mode de travail. Nous enquêtons au début d'une année auprès d'une troisième composée de 35 élèves (filles) dont 32 étaient nos élèves l'année précédente, et nous posons les questions suivantes:

1° Avez-vous déjà travaillé en équipe de deux ? Une fois ou plusieurs ? En latin seulement ou non ? Avec des compagnes différentes ou avec la même ?

2° Si vous avez travaillé en équipe de deux, avez-vous aimé cela ? Pourquoi ?

3° Souhaitez-vous travailler cette année en équipe ? Si oui, est-ce avec une compagne sensiblement plus

forte, sensiblement plus faible, ou à peu près votre égale ? Pourquoi ?

De ces 33 élèves, 31 sujets ont déjà travaillé en équipe, dont 9 une fois, 4 deux fois, 18 davantage, et ce fut surtout évidemment à propos des devoirs de latin, mais aussi de français. Des 22 sujets qui ont travaillé en équipe plus d'une fois, on en trouve autant qui ont gardé la même compagne, autant qui ont changé: les équipes ne sont donc pas vraiment stables; il n'y a pas lieu de le regretter.

La grande majorité des sujets, soit 28 sur 31, se félicitent, et même vivement, de cette forme de travail, et les avantages sont très bien marqués: mise en commun des idées, entr'aide, efficacité, contrôle réciproque, stimulation. Va-t-on plus vite ? Oui et non, car on doit confronter les points de vue et on risque de se neutraliser.

Et presque tous les sujets souhaitent prendre ou reprendre cette forme de travail, soit avec une compagne de force égale, soit avec une compagne un peu plus forte. Toutes reconnaissent que, si la différence est trop marquée, l'une des deux fera tout; celles qui désirent une associée un peu plus forte pensent au profit qu'on en tire grâce à la stimulation qui en résulte, comme dans le choix d'un bon partenaire pour jouer aux échecs, au tennis ou au ping-pong.

Une autre objection au travail en équipe, c'est qu'on ne voit plus comment le travail pourra être noté. Objection symptomatique: le travail scolaire est devenu à tel point artificiel que la note semble sa conclusion nécessaire et sa fin naturelle. Que la réussite ou l'échec ait besoin pour certaines commodités d'être matérialisé en chiffres, soit; mais le danger est de donner à ce résultat chiffré une valeur en soi. Le but du travail scolaire n'est pas la note; ce n'est même pas en latin la traduction d'un passage de Virgile, dont existent déjà des centaines de traductions, en dessin le cro-

quis d'un objet dont on pourrait prendre une simple photographie, en mathématiques ou en sciences la solution d'un problème, puisque cette solution existe et que d'autres la détiennent; mais c'est la transformation qui s'opère par ce travail dans l'esprit de l'élève. Si donc le travail en équipe améliore le rendement de ce qui est l'essentiel de la tâche de l'élève, la formule est bonne. Quant à la note, on affectera tout simplement la même à chacun des deux coéquipiers. Ce qui les distinguera éventuellement, quand il s'agira de définir le niveau de chacun, ce seront des épreuves de niveau et des épreuves d'examen.

Mais alors il convient de rechercher si le rendement du travail en équipe est réel. Les conditions idéales d'une démonstration seraient les suivantes: a) constitution de deux groupes suffisamment nombreux (au strict minimum trente sujets de part et d'autre) estimés équivalents à la suite d'une première épreuve (97); b) le travail en équipe pratiqué durant un assez grand laps de temps donné dans l'un de ces groupes, non dans l'autre; c) identité des exercices dans chacun de ces groupes durant tout le temps que dure l'expérience; d) contrôle du niveau atteint par tous les sujets au moyen d'une nouvelle épreuve; e) reprise de l'expérience en inversant: dans le premier groupe, suppression du travail en équipe, qui ne serait pratiqué que dans le second. Ces conditions idéales sont irréalisables: quiconque a fait la classe s'en rendra compte, et il faut aussi songer que les élèves ne sont pas des choses dont on dispose à son gré. Les groupes scolaires sont toujours quelque peu instables (absences occasionnelles, horaires bousculés par des imprévus): que de fois une expérience préparée avec soin doit être remise à plus tard, ou même abandonnée! On peut interdire à

(97) Cette épreuve serait, soit dit en passant, assez difficile à constituer. Sur quels critères définir ici l'équivalence? Il ne s'agit pas en effet d'information, de niveau atteint, mais d'un développement d'aptitude à des tâches complexes, ce qui met en cause jusqu'à la forme du caractère.

l'un des deux groupes le travail en équipe, ou tout simplement dans l'état actuel des choses, ne pas en parler; mais, à moins de tout surveiller soi-même, est-on sûr de la manière dont les devoirs sont faits ? Et puis comment imposer à tous les sujets de l'autre groupe le travail en équipe ? Une telle forme de travail doit être désirée, acceptée, non obligatoire: nous avons vu de très bons sujets s'y refuser, c'était leur droit. Et sous quel prétexte leur refuser ce droit ensuite ? L'intérêt douteux d'une expérience pédagogique ? N'est-ce pas leur faire entendre qu'on les traite en cobayes, et, s'ils ont pris goût à ce mode de travail, les buter, ce qui faussera le résultat ? Un bon sujet d'expérience est celui à qui on laisse ignorer, autant qu'on peut, qu'on l'observe, et ce qu'on observe, et pourquoi on observe. Bref, la démonstration ne peut avoir la rigueur d'une démonstration scientifique. Il faut s'y prendre autrement pour apprécier la valeur du travail en équipe.

Une première manière, c'est l'observation directe du travail en équipe. Que font les deux sujets ? Comment organisent-ils la tâche ? Se corrigent-ils mutuellement, ou s'induisent-ils en erreur l'un l'autre ?

Ainsi Lac (G, 12 ans 10 mois) et Rog (G, 14 ans 10 mois), en Troisième, traduisent ensemble un passage de Salluste (Bellum Jugurthinum, 26). Le manque d'habitude du travail en équipe ralentit leur rythme: les échanges de vues prennent du temps, cela exige d'eux un certain effort pour exprimer clairement leurs suggestions; et, alors que, livrés à eux-mêmes, ils se contenteraient d'un à peu près là où une obscurité subsiste, une sorte de pudeur les fait renoncer à ces coupables facilités.

Voici la première phrase: La postquam Cirtae audita sunt, Italici, quorum virtute moenia defensabantur, confisi, deditione facta, propter magnitudinem populi Romani inviolatos sese fore, Adherbali suadent uti seque et oppidum Jugurthae tradat, tantum ab eo vitam paciscatur, de ceteris senatui curae fore. Le verbe paciscatur

est-il

ou non subordonné ? Après débat, ils en font le verbe d'une principale. Dans curae, Lac propose de voir un pluriel, ce qui fait quelque temps dérailler les recherches de Rog, avant que tous deux reconnaissant le double datif. La fonction exacte de quorum, la valeur exacte du participe absolu deditione facta, qui exprime une hypothèse, non une réalité ("quand ce serait un fait accompli", dit Rog), sont d'heureuses découvertes dues à la recherche en commun.

Gui (G, 12 ans 2 mois) et Gal (G, 13 ans 7 mois), en Cinquième, ont désiré faire ensemble un thème qui porte principalement sur la syntaxe des consécutives; mais ils ont préféré faire chacun à part un brouillon et réunir leurs efforts dans une confrontation. Indépendamment de leurs hésitations et de leurs ratures, on devrait donc pouvoir distinguer dans les deux brouillons primitifs des fautes individuelles commises par un seul des deux, l'autre ayant trouvé soit la tournure correcte, soit une autre tournure incorrecte, et des fautes identiques: ce dernier cas, ici, ne s'est pas rencontré. Que deviennent donc les fautes dans la confrontation qu'impose l'élaboration du texte définitif ? Là où l'un des deux a trouvé la tournure correcte, c'est 26 fois sur 28 celle-ci qui est préférée. Là où tous deux ont commis une faute de nature différente, le débat amène 4 fois sur 6 à trouver le tour juste.

Voici un exemple. "Philippe mort, dit Démosthène aux Athéniens, vous êtes en vérité si lâches qu'un second Philippe en peu de temps (= en un temps court) surgira!" (Une note indique, pour ce dernier verbe, d'employer "le présent du mode convenable".) Gui a mis Philippe mortue et Gal Philippus mortuus, deux erreurs, et la traduction définitive et correcte sera Philippo mortuo. Gal a écrit ut secundus Philippus [...] exoriat, il adoptera la traduction correcte de Gui, ut alter Philippus [...] exoriatur. Gui avait mis tempore breve et Gal in tempus breve, et ils s'entendent pour la for-

mule in tempore breve, incorrecte, au lieu de brevi tempore.

Dem (G, 13 ans 4 mois) et Scal (G, 12 ans 11 mois), en Cinquième, font ensemble, à peu près de même, un thème qui porte principalement sur la syntaxe des propositions concessives. Ces deux sujets sont médiocres; nous avons cette fois des fautes identiques sur les deux brouillons, et celles-là, au nombre de 14, la confrontation ne les fait pas disparaître; et, pour les autres, nous voyons que 5 fois la confrontation n'a pas amené l'adoption d'une tournure correcte, que 6 fois elle a permis une correction exacte.

Ainsi ce procédé n'est pas un moyen automatique d'améliorer immédiatement le niveau d'une classe. Et cependant on voit qu'il a une portée indéniable (98). Comparons les notes finalement obtenues. Une classe de Cinquième, faible, comprenant seulement dix-sept élèves (garçons) de section classique, a pu, pour les versions et les thèmes latins, tous faits sous notre contrôle direct, travailler ou non par équipes de deux à partir de février. Nous totalisons les notes de version et celles de thème en distinguant d'une part les devoirs faits en équipe, d'autre part les devoirs faits isolément, sans que jamais un élève ait été contraint à un mode de travail plutôt qu'à l'autre: c'est ainsi que le meilleur n'a jamais fait une version autrement que seul. Les moyennes obtenues sont-elles significatives ? Les voici.

	Moyenne des notes sur 20 obtenues	
	Version	Thème
Travail fait :		
- isolément :	10,5	8,5
- en équipes de deux:	12,8	10,5

(98) Un professeur de mathématiques des classes du second cycle, à qui nous avons parlé de ce mode de travail, revint de lui-même nous dire qu'il avait observé deux de ses élèves,

Voici une autre observation systématique sur un thème donné en troisième. Les élèves, soit 43 sujets (filles), ont à traduire la fable de Florian intitulée Hercule au ciel (99): onze équipes de deux élèves se constituent, vingt-et-un sujets travaillent isolément. Le travail en commun de six équipes (partiellement d'une septième) a consisté à confronter les brouillons réalisés en particulier par chacun des deux sujets: nous avons sous les yeux ces brouillons et la rédaction définitive, ce qui va permettre une étude de ce que deviennent, à la suite de la confrontation, les fautes commises. Le vocabulaire étant fourni et les tours suggérés, les divergences des deux traductions révèlent ordinairement une faute dont la constatation entraîne une correction: ici donc, si un brouillon était correct, l'autre fautif, la confrontation a le plus souvent amené à adopter la forme correcte (65 fois), moins souvent la forme incorrecte (13 fois), rarement une forme nouvelle et fautive (1 fois); si les deux brouillons étaient, pour le même mot, fautifs différemment, la confrontation a conduit plus souvent à l'adoption d'une forme fautive (la même 4 fois, une autre 1 fois), moins souvent à une correction juste (2 fois). Mais, là où il n'y avait pas de divergence, là où les deux brouillons pour le même mot contenaient la même faute, celle-ci s'est maintenue (17 fois). On constate donc ceci: en cas de divergence, la discussion amène le plus souvent la juste correction (ici 65 fois sur 84 cas); ainsi la confrontation et la discussion ont une valeur positive, quoique l'erreur l'emporte encore souvent. Dans le cas où les deux sujets ont commis la même faute, la confrontation les rassure et les ancre dans leur erreur; mais ces cas de fautes identiques

faibles, travaillant ainsi, et qu'il avait été surpris, en les écoutant, du profit que chacun d'eux tirait de la discussion engagée.

(99) Dans nos Exercices, versions et thèmes latins de Quatrième et de Troisième (Editions de l'Ecole, 1960), p. 397, avec un vocabulaire et des notes. Florian imite Phèdre.

ne sont pas si nombreux (ici 17 cas sur 101), ce qui rend le résultat de la confrontation encore favorable (ici 65 bonnes corrections sur 101 fautes), ce qui montre également la moyenne des notes obtenues ou de mots fautifs chez ces 43 sujets. Ceux qui ont travaillé isolément ont une moyenne de 14 à 15 mots fautifs, et une note moyenne de 9,6 sur 20; pour ceux qui ont travaillé en équipes, on a en moyenne à peine plus de 8 mots fautifs et une note moyenne de 14 sur 20. Cela serait probant si les deux groupes qui se sont librement constitués pour cette observation, celui du travail fait isolément, celui du travail fait en équipes, étaient équivalents: avouons qu'ils ne le sont pas, les meilleurs sujets ont plus souvent (pas toujours) préféré le travail en équipe. Du moins l'analyse des fautes, là où elle a pu être faite, conserve son intérêt.

Il nous semble que, faute de mieux, ces observations, parmi bien d'autres analogues, présentent quelque valeur. Qu'on veuille bien remarquer une chose. Le travail en équipe ne convient ni à tous les élèves sans doute, ni à toute sorte de tâches. Une des élèves auprès de qui nous enquêtons répondait avoir goûté ce mode de travail en géométrie, mais non en dessin, car, disait-elle, on se neutralise alors au lieu de s'aider, ce qui est fort bien observé: le travail en équipe est efficace sur le terrain scientifique, non ou peu en matière de création artistique. La pratique d'un procédé pédagogique ne doit pas tourner à l'engouement déraisonnable.

On a vu que le travail en équipe stimule: là où chacun d'eux se serait contenté d'un à peu près, les coéquipiers s'acharnent à réussir, se critiquent, et l'amour-propre les incite à se surpasser eux-mêmes, à justifier ce qu'ils font. Le coéquipier n'est pas un maître, qui sait d'avance, à qui on a recours pour se tirer plus ou moins paresseusement de difficulté, mais un égal, qu'on aide autant qu'on est aidé par lui: c'est plus excitant. La solitude est rompue en faveur de la solidarité. Cette stimulation est autre chose que l'émulation. L'émulation est un procédé par lequel on incite un

sujet à en dépasser un autre; le travail en équipe incite à réussir une tâche en commun: les deux sujets ne rendent qu'une copie, l'un n'a pas tenté d'être le parasite de l'autre, ni de le tromper (ce qui arrive entre émules quand on organise des camps); chacun a tenu à honneur d'avoir trougé quelque chose, et cela crée une ambiance beaucoup plus saine que la perpétuelle concurrence des classements (100). Nous avons pratiqué les concours: ils ont amusé, ils ont fait travailler une partie de la classe, mais ils n'ont servi que comme stimulant d'un effort passager; et nous avons vu des élèves se décourager dans la lutte engagée avec un émule tranquillement imbattable. L'émulation, dit-on, est inévitable: servons-nous-en donc. Oui, dans une certaine mesure; mais n'en faisons pas le stimulus nécessaire, ni même normal, du travail scolaire.

Voici un exemple de concours (nous disions "match") entre les élèves d'une classe sur une partie donnée du programme. Ce peut être un match de conjugaisons, de vocabulaire, d'exemples de syntaxe, etc. Dans une classe de n élèves, l'élève A lutte contre l'élève B, l'élève C contre l'élève D, etc.; le vainqueur du premier couple, A ou B, lutte contre le vainqueur du second, C ou D, et le nouveau vainqueur contre celui qui sera le vainqueur parmi les quatre suivants, etc. La lutte consiste à proposer ^{à l'autre} la traduction, par exemple, d'une forme verbale: si l'adversaire échoue, on doit prouver qu'on savait soi-même la traduction demandée; le second interroge à son tour, etc. On compte les points comme au tennis ^{comme} ou/au ping-pong. La lutte peut se faire en deux équipes, quatre contre quatre, par exemple, chaque membre d'une équipe cherchant à abattre un membre de son

(100) Nous espérons que personne, en lisant cela, n'assimilera collaboration et tricherie. Le recours, comme stimulant, à l'émulation nous paraît comporter beaucoup plus de risque d'incitation à la déloyauté que la pratique de la collaboration ainsi admise.

choix de l'équipe adverse, jusqu'à ce que d'un côté ou de l'autre il n'en reste plus.

Cela est amusant; on peut faire un beau tableau des records du match, primer le vainqueur. Mais l'effet pédagogique est assez limité. Il nous est arrivé de voir un sujet quelconque réussir à la première rencontre grâce au hasard de la répartition, et, encouragé, se mettre au travail, et arriver jusqu'en finale: c'était très beau pour lui; mais, dès la fin des premiers engagements, une moitié de la classe n'en cessait pas moins de s'exercer. On fera mieux travailler l'ensemble d'une classe en annonçant une récompense collective appropriée si, lors d'un contrôle général, le résultat global atteint un pourcentage donné de bonnes réponses, par exemple 75 % : le faible qui, au lieu de 50 %, atteint 50 %, élève dans la mesure de ses possibilités le pourcentage global aussi bien que le fort qui pousse de 80 % à 100 %, et on pourra les féliciter tous deux.

Les classes de Quatrième et de Troisième sont, disions-nous, celles où l'élève entre en contact avec les auteurs latins. Et il est très important que ce contact soit pour lui la révélation de quelque chose de vivant. On gâte tout si, à des élèves avides d'apprendre les péripéties du duel de César et de Vercingétorix, ou l'épisode du Cheval de Troie, on offre à traquer la campagne contre les Belges, ou la rencontre de Vénus et d'Enée aux alentours de Carthage. Il est naturel que le professeur, lui, désire ne pas expliquer chaque année les mêmes pages; mais sa classe n'est pas composée des mêmes élèves, et ceux-ci ont le droit, eux, d'avoir l'explication de passages qui les intéresse. Sans aller jusqu'à reprendre exactement chaque année le même cours (101), on peut concilier ces deux

(101) Nous avons connu un professeur de lettres de Troisième, très consciencieux, très méthodique, qui donnait chaque année à sa classe les mêmes devoirs, les mêmes sujets de composition: quiconque était informé (un redoublant, un frère plus jeune...) savait parfaitement à quoi s'attendre. Ce professeur y gagnait du moins de pouvoir faire d'intéressantes comparaisons et lire à ses élèves nouveaux en guise de corrigés les meilleurs devoirs de leurs aînés.

exigences, qui ne sont pas incompatibles. Si le travail est individualisé au point que le texte lu est celui pour lequel chaque élève, ou mieux chaque équipe a opté, la question ne se pose plus. Dans une forme de travail plus collective, ce qui est le cas ordinaire, on peut demander à la classe de choisir parmi les textes inscrits au programme ceux qu'elle préfère; mais le choix n'est pas toujours éclairé: par exemple, une classe de Seconde choisit la descente d'Enée aux enfers, qui lui paraît un épisode dramatique, et y trouve surtout des aperçus philosophiques et des prédictions de la grandeur de Rome dont l'intérêt lui semble bien médiocre. C'est donc plutôt au professeur de choisir, et ce qui orientera heureusement son choix, ce sont les appréciations claires et motivées de ses élèves des années précédentes. Alors il apprendra à lire les textes proposés par le programme du point de vue de la classe qu'il a devant lui, et à se défier des jugements a priori sur les goûts des garçons et ceux des filles, sur l'intérêt d'un texte en soi et la formation du sens esthétique des jeunes.

Nous proposons à une classe de Quatrième, de filles, de choisir entre quatre passages de César à expliquer: l'un décrit la Gaule et sa civilisation, le second raconte l'expédition de César en Bretagne en 54 av. J.-C., le troisième la lutte de Vercingétorix contre César, le quatrième le siège de Marseille. Compte tenu que les élèves sont des filles et de nationalité française, nous nous attendons à voir, selon les votes, les textes classés dans cet ordre: 1. la civilisation de la Gaule; 2. Vercingétorix; 3. le siège de Marseille; 4. l'expédition en Bretagne. Les votes donnent un ordre exactement inverse.

Très souvent, à la fin d'une année scolaire, de la Cinquième à la Première, nous avons interrogé les élèves sur l'intérêt suscité par les textes latins lus en classe. En Cinquième, nous nous contentions d'une note de 0 à 10 pour chacun des petits textes expliqués; les années suivantes, nous sollicitons quelques justifications. Les résultats de ces enquêtes méritent quelque attention.

Les textes à la suite de l'explication desquels nous avons interrogé ainsi des élèves de Cinquième étaient soit de courtes histoires de quelques lignes à une page ou deux (102), soit des récits plus développés d'une longueur égale à celle de la vie de Marius ou de César dans le De viris (103). Nous demandions une note sur dix exprimant l'intérêt éprouvé. Au cours de six ou sept années d'enquête, nous avons constaté une très grande stabilité dans les moyennes obtenues ainsi par chacun de ces textes. Il vaut donc la peine de s'y arrêter et de chercher quels caractères présentent les textes les mieux goûtés. Voici d'abord, entre autres, vingt-quatre titres de courts récits très différemment appréciés, comme on va voir.

(Tableau : voir page 962.)

Les moyennes 8 et davantage signalent un intérêt à peu près général pour le texte cité; la moyenne 7 marque un intérêt mitigé; la moyenne 6 et au-dessous, un intérêt médiocre et faible. Remarquons deux choses: nous n'avons pas de moyennes très basses, et c'est naturel, car nous ne pouvions tout de même pas imposer à des classes la lecture de textes foncièrement ennuyeux pour le plaisir de compléter l'enquête; ensuite ce ne sont là que des moyennes, les textes notés 6 et 7 ont pu très bien plaire à certains sujets, et même à certains groupes, en raison d'un mode meilleur de présentation. Voici un exemple. La moyenne, entre quatre classes, du récit sur Milon de Crotone a varié très fortement: 5,33 - 7,77 - 6,64 - 6,50 . La meilleure moyenne a été obtenue une

(102) Par exemple les récits de notre recueil de textes gradués pour la Cinquième intitulé Facta dictaque memorabilia ou Faits et dits mémorables des anciens (Collection Doceo narrando - discas legendo, Editions de l'Ecole, Paris, 1954).

(103) La plupart de ces récits ont paru dans la Collection Doceo narrando - discas legendo (Editions de l'Ecole), récits bibliques ou historiques, contes et légendes; les uns et les autres tantôt sous forme narrative, tantôt sous forme dialoguée, chacun constituant un fascicule distinct.

Titres de 24 courts récits expliqués en Cinquième.	<u>n</u>	<u>m</u>
1. Le lion d'Androclès.	125	9,16
2. Le revenant.	61	9,12
3. La petite buveuse de vin.	59	8,96
4. Le premier exploit d'Hercule.	63	8,78
5. Fondation de Carthage.	64	8,20
6. Les deux voyageurs et le songe.	126	8,08
7. Le peintre et le cordonnier.	98	7,87
8. Ulysse et les sirènes.	66	7,72
9. Deux peintres habiles.	98	7,52
10. Les sortilèges de Crésinus.	125	7,22
11. La chouette importune et le soldat insolent.	35	7,14
12. Respect des Spartiates pour les vieillards.	95	7,06
13. Alexandre et le médecin Philippe.	34	6,70
14. Les naufragés.	97	6,43
15. Romulus fratricide.	35	6,37
16. Milon de Crotone.	119	6,29
17. Conversion de Polémon.	64	6,25
18. Le peintre et les oiseaux.	119	6,09
19. Le tyran poète.	94	5,96
20. Loyauté envers l'ennemi.	93	5,78
21. Un débiteur scrupuleux.	137	5,75
22. Un père apprend la mort de son fils.	97	5,61
23. Traits de désintéressement.	53	5,05
24. Que l'homme public ne venge pas l'homme privé.	30	5,76

N. B. - Ces 24 récits se trouvent soit dans notre recueil intitulé Facta dictaque memorabilia, soit dans nos Exercices latins de Cinquième (Editions de l'Ecole). En face de chaque titre, n exprime le nombre de sujets (garçons et filles) auxquels on a demandé une note, de 0 à 10, marquant l'intérêt qu'ils ont pris à la lecture de chacun de ces textes, et m est la moyenne arithmétique de ces notes: les textes sont, comme on voit, cités ici selon un indice d'intérêt décroissant.

année où nous avions prié le professeur de dessin (104) de montrer aux élèves avec un commentaire une reproduction du chef-d'oeuvre de Puget.

Examinons bien cette liste de textes, les raisons des préférences sauteront aux yeux. Le succès à peu près total des premiers, le succès partiel des suivants, tient à trois sortes de conditions. Un texte plaît d'abord s'il renferme une intrigue un peu dramatique et développée; son dénouement doit ensuite être heureux, ou, du moins, l'impression générale qu'il laisse ne doit pas être pénible; enfin le personnage principal doit être attachant par certains côtés au moins: si ce personnage est un enfant, c'est un facteur de succès; c'en est un aussi que la présence d'un animal sympathique. Tels sont bien les caractères des récits les mieux notés.

Le lion d'Androclès réunit très bien ces conditions. Le revenant (d'après Pline le Jeune, Lettres, II, 27), Les deux voyageurs et le songe (d'après Cicéron, De divinatione, I, 27, 57) obtiendraient peut-être un succès complet si la victime était sauvée à temps, si un chien fidèle venait tirer l'ami du sommeil pour qu'il n'intervienne pas trop tard. Le premier exploit d'Hercule a pour héros un enfant, et La petite buveuse de vin (d'après Saint Augustin, Confessions, IX, 8) met en scène une petite fille, chose extrêmement rare! Le récit de la Fondation de Carthage s'achève avec le suicide de Didon, qui, fidèle à la mémoire de Sichée, refuse d'épouser Iarbas: l'impression de cette fin tragique est cependant atténuée par l'intérêt des épisodes qui précèdent.

Les récits classés après ceux-là ne présentent ces caractères que partiellement. Les situations sont moins dramatiques, les personnages sont sympathiques sans plus.

(104) Pour l'enseignement du français, du latin, de l'histoire, de la géographie, probablement d'autres matières encore, le professeur de dessin, s'il veut bien faire équipe avec les autres, et si les autres se rendent compte de la valeur de son concours, est un très précieux auxiliaire. On y songe bien rarement.

On peut s'étonner de ne pas voir mieux apprécié le récit intitulé Alexandre et le médecin Philippe (d'après Quinte-Curce, III, 5-6). On peut penser que le fait historique, en Cinquième, retient moins que le conte ou la légende. Et puis il suffirait d'une présentation sous forme dramatique et dialoguée, peut-être, pour que l'intérêt suscité soit plus vif. C'est ainsi que l'anecdote de Cornélie présentant ses fils à la dame en visite si coquettement parée et lui disant: "Voilà mes bijoux à moi", n'obtenait qu'une moyenne médiocre: 6,06 (avec 93 sujets). Il a suffi de la présenter sous une forme dialoguée plus amusante (105) pour relever cette moyenne de plus d'un point et demi: 7,62 (avec 63 sujets). L'importance de la présentation est indéniable: que l'on compare la fable de la Desace dans Esope et dans La Fontaine!

Un récit est peu goûté quand il ne présente pas les caractères qui font le succès des précédents, et de plus quand il conte un trait d'esprit malaisément compris, ou laisse une impression pénible, ou marque trop une intention moralisante.

Les derniers récits sont bien tels: anecdotes purement morales (la leçon même d'Aristippe, d'après Vitruve, à ses compagnons de naufrage est trop évidente), ou trop sérieuses (attitude de Xénophon apprenant la mort de son fils), ou révoltantes (meurtre de Rémus par son frère), ou pénibles (fin de Milton de Crotone). Le tyran poète, c'est Denys voulant faire applaudir ses vers, et Philoxène se moquant de lui: l'anecdote est piquante, mais des élèves de Cinquième ne le sentent pas directement.

Il va sans dire qu'il n'y a pas lieu de bannir pour cela tous les textes qui ne plaisent pas d'emblée aux élèves, ni de rejeter tout trait purement moral des versions latines. Il ne s'agit pas de faire faire aux élèves uniquement ce qui leur plaît, mais ce qui convient à leur formation de la manière qui corres-

(105) Ces deux formes du même récit se trouvent dans nos Exercices latins de Cinquième (Editions de l'Ecole, Paris, 1956), n° 35 et n° 122, où l'on peut les comparer.

pond à leurs possibilités d'assimilation. Ceci admis, il est bon, quand on propose un texte, de savoir ce qu'il vaut pour la classe qu'on a, et de ne pas s'en tenir à son propre sentiment d'adulte, ou au goût de quelques sujets isolés. Ensuite, tant qu'il ne s'agit pas encore de textes dont la forme doit être scrupuleusement respectée, on peut améliorer la présentation d'une anecdote; et pourquoi ne pas laisser le commentaire moral (106) au professeur en le suggérant seulement par une note?

L'analyse de cette notation de courts récits en dégage bien la signification. La notation de récits plus longs vaut d'être regardée, mais sera nécessairement moins significative, puisque le texte est plus complexe. Voici les moyennes que nous trouvons pour quelques-uns des textes lus que nous avons demandé de noter de même.

Histoire d'Ulysse (scènes de l'Odyssée, etc.):	8,95
Le bâton qui fleurit (conte de Grimm):	8,72
Le fils prodigue (parabole de l'Evangile):	7,43
Histoire d'Achille (scènes de l'Iliade, etc.):	7,36
Histoire de Joas (d'après la tragédie de Racine):	7,39

Ces résultats correspondent aux observations précédentes. Ajoutons que la note moyenne donnée par les mêmes élèves à des textes d'une certaine ampleur (107) est toujours sensiblement plus élevée que la moyenne des notes qu'ils accordent à de petits récits détachés; et cela semble montrer pour eux l'importance d'une intrigue un peu développée, pourvu que la longueur du texte n'excède pas leurs possibilités. C'est là le

(106) Ce commentaire est souvent très négligé; on ne se rend pas compte peut-être que des anecdotes comme celle de Caton, enfant, se proposant de poignarder Sylla (dans Valère-Maxime, III, 1), ou du débiteur scrupuleux qui croit payer sa dette au cordonnier défunt en jetant quatre deniers par la fente d'une palissade (dans Sénèque, De beneficiis, VII, 24), peuvent fausser les jeunes esprits.

(107) Ampleur toute relative: chaque fascicule de la Collection citée, quand il s'agit d'un récit unique n'a que 24 ou 32 pages (le texte est illustré, le vocabulaire est fourni en regard). C'est l'équivalent d'une dizaine d'alinéas du De viris.

problème que nous allons affronter en passant aux véritables auteurs latins: ils n'ont écrit ni pour des écoliers ni pour des jeunes de notre temps, **et** nous sommes tenus de respecter leur texte. Passons donc en Quatrième et en Troisième, et enquêtons comme nous **v**enons de faire en Cinquième.

Voici d'abord comment des groupes d'élèves interrogés apprécient quelques courts extraits d'auteurs expliqués en classe.

Classes (F = filles, G = garçons)	Auteurs et références	Nombre des sujets	Moyennes
4 ^e F et G	<u>Cicéron</u> , <u>Tusculanes</u> , V, 57-63 (Vie misérable de Denys, tyran de Syracuse).	40	6,88
4 ^e F et G	<u>Cicéron</u> , <u>De officiis</u> , III, 14, 58-60 (Une vente frauduleuse).	49	6,81
4 ^e F	<u>Rhétorique à Hérénnius</u> , IV, 50-51 (Le faux riche).	41	8,18
4 ^e et 3 ^e F et G	<u>Quinte-Curce</u> , IV, 1, 3-4 (Histoire d'Abdolonyme le jardinier).	72	7,00
4 ^e F	<u>Ovide</u> , <u>Métamorphoses</u> , VIII, 620-724 (Philémon et Baucis).	41	7,70

Remarquons d'abord qu'une moyenne de 8 et au-dessus sera désormais très rare: les élèves sont moins facilement enthousiastes, les auteurs latins leur sont moins accessibles que des textes composés ou adaptés spécialement à leur intention; il n'en faut pas moins, à ce niveau, les introduire dans un latin authentique (108). Nous voyons que ces textes, qui ont été goûtés, sont des contes comparables aux récits les mieux appréciés des élèves de Cinquième.

(108) Il est probable qu'on ferait des constatations analogues à propos de l'impression produite par des lectures enfantines comparées à celle que produisent des textes littéraires expliqués en classe.

En contre-épreuve, des textes d'un autre caractère obtiennent des moyennes plus faibles: 6,49 pour de courts poèmes non narratifs (Catulle, Ovide, Martial), et 5,34 pour une anecdote morale (Cicéron, Pro Plancio, 26, 63-65).

Passons à des textes plus étendus. Le premier auteur important étudié est César. Si nous prenons tous les textes de César pour lesquels 191 de nos élèves nous ont fourni une note exprimant l'intérêt qu'ils y ont pris, la moyenne est 6,13, ce qui n'est guère élevé. On pensera que les filles goûtent peu César, qu'il plaît davantage aux garçons. C'est exact (109), mais moins qu'on ne le croit: la moyenne calculée avec les résultats des 85 garçons est 6,24, contre 6,05 avec ceux des 106 filles, et des circonstances ont désavantagé celles-ci pour la manière dont le texte a été mis à leur portée. Nous avons pu, en expliquant à des classes de filles les sièges d'Avaricum, de Gergovie, d'Alésia, avec des schémas esquissés sous leurs yeux, les intéresser plus que nous n'y comptions en ramenant le plus possible les batailles au conflit des volontés (110). On dit que les filles s'intéressent plutôt dans César à un exposé de civilisation qu'au récit des faits militaires: cela n'apparaît guère dans notre enquête (la partie concernant la description de la Gaule et de sa civilisation a obtenu de filles la moyenne 6,00, pas davantage). Il est cependant vrai que les garçons s'intéressent particulièrement au récit des batailles quand elles leur sont bien expliquées; les nôtres ont été frappés du

(109) Ab (F, 14 ans), qui est la cinquième d'une famille de douze enfants comprenant autant de filles que de garçons, à propos de César, répond ceci: "Je crois que les garçons n'ont pas les mêmes goûts, et qu'ils préfèrent, eux, César à Cicéron ou à Ovide."

(110) A ce groupe nous n'agons malheureusement pas demandé cette année-là une note. L'expérience nous porte à penser que ce ne sont pas tant les filles que César n'intéresse pas, mais probablement leurs professeurs, qui l'expliquent un peu à contre-cœur et voient dans le texte surtout un récit militaire: il est plus séduisant, nous semble-t-il, d'y rechercher le caractère de César et ses intentions secrètes, par exemple quand il cite ses officiers d'une façon qui est toujours,

caractère dramatique de la campagne de l'an 52 av. J.-C. (111). Et il est vrai aussi que les filles souhaitent autre chose que des récits de guerre et de conspiration: c'est en particulier ce que nous constatons à propos de l'explication de Tite-Live et de Salluste.

Classes (F = filles, G = garçons)	Auteurs et références	Nombre des sujets	Moyennes
3 ^e , F	<u>Tite-Live</u> : a) <u>Histoire du roi Servius Tullius</u> (I, 39-59, avec des coupures).	69	7,14
3 ^e , FG	b) <u>Les fils de Brutus: une conspiration aux premiers temps de la république</u> (II, 3-5).	35	6,08
3 ^e , FG	c) <u>Coriolan</u> (II, 33-40, avec des coupures).	35	5,84
3 ^e , FG	<u>Salluste</u> et <u>Cicéron</u> : textes surtout narratifs sur la conjuration de Catilina.	57	5,21
3 ^e , F	<u>Salluste</u> : les débuts de Jugurtha (extraits des chapitres 5 à 26 du <u>Bellum Jugurthinum</u>).	42	7,36

à notre avis, intéressée (ce qu'expose notre article sur Les officiers de César cités dans le Bellum Gallicum, dans la revue pédagogique bimensuelle L'Ecole, premier cycle, 27-11-67, p. 295-296).

(111) "Bien que connaissant la fin d'Alésia, observe l'un d'eux, je connaissais très mal les péripéties de la bataille; je ne savais pas qu'il s'en fallut de si peu pour que Vercingétorix gagne. Le siège d'Alésia m'a passionné." Et un autre: "Toute l'histoire de César et de Vercingétorix est passionnante; on se demande toujours ce qui va arriver." De là ce mot: "Il y a du suspense !"

L'histoire du roi Servius Tullius est légendaire et dramatique; elle a particulièrement intéressé les filles.

"Le récit qu'a fait Tite-Live sur Servius Tullius, écrit Bet (F, 14 ans, Troisième) est passionnant.

1° Son entrée en matière est très **bien**; elle est différente, et pour cela originale et intéressante, des autres récits de ce genre. 2° L'histoire en elle-même est intéressante, parce qu'elle nous raconte la vie tout entière d'un homme, ce qui est rare dans les récits que j'ai traduits. 3° Elle met en scène une femme qui, bien qu'elle n'ait pas un beau rôle, nous est sympathique, car, étant la seule, elle nous intéresse; et puis, nous avons toujours lu des exploits d'hommes. Et les femmes ? N'ont-elles rien fait ?"

Un récit romanesque et dramatique, où des femmes (Tanaquil, Tullia) jouent les grands premiers rôles, où il ne s'agit pas de guerres, où l'on suit de bout en bout la destinée d'un enfant mystérieusement promis à la royauté, voilà ce qui confère à ce texte, surtout pour des filles, des éléments de succès.

Mais, se dira-t-on, le Bellum Jugurthinum, de Salluste, est-il donc si intéressant pour des filles? Personnages sinistres ou veules, héros militaires, batailles et intrigues politiques. Mais les épisodes retenus pour l'explication n'ont comporté que les démêlés de Micipsa, puis de ses fils, avec Jugurtha; et, de celui-ci, nous avons montré, avec Salluste, les éminentes qualités, que l'ambition gâtera. On voit que le choix des morceaux et la manière de les présenter comptent pour beaucoup.

Les autres récits, malgré leur intérêt, ont été plus diversement appréciés. La dureté du consul faisant exécuter ses fils, l'arrogance nobiliaire du héros qui se tourne contre sa patrie, ont paru choses pénibles ou révoltantes.

Voici ce que disent des filles en Troisième: "Je n'aime pas les récits de guerre et de conjurations."
 "Un père humain ne tue pas ses fils." "On voudrait changer l'histoire, tellement il nous révolte." "La fin [de l'histoire des fils de Brutus] est horrible."

La différence entre les goûts des filles et ceux des garçons est rendue sensible par quelques comparaisons. Les filles ont préféré l'histoire des fils de Brutus à celle de Coriolan (6,3 et 5,4); les garçons ont préféré l'histoire de Coriolan à celle des fils de Brutus (6,7 et 5,4): l'extension du récit militaire, dans Coriolan, en est probablement la cause (112). Les textes sur la conjuration de Catilina obtiennent les moyennes 4,68 des filles et 7,50 des garçons; l'histoire d'Abdolonyme (113) obtient les moyennes 7,57 des filles et 4,90 des garçons: retournement dû à des sensibilités profondément différentes, les filles (surtout en quatrième) sont intéressées par le romanesque de la destinée d'Abdolonyme et par ce petit conte des Mille et une nuits, tandis que le caractère dramatique des épisodes choisis de la conjuration de Catilina plaît aux garçons. Ces différences, des moyennes les feraient disparaître, nous devons les respecter.

On aborde Virgile en Troisième; on continue l'Enéide en Seconde, on lit en Première quelques pages des Géorgiques et quelques Bucoliques. Nous parlerons donc de Virgile avec les textes expliqués en Seconde et en Première.

Voici d'abord un tableau d'ensemble. Nous avons, de la même manière, demandé à un certain nombre de nos élèves de Seconde et de Première (114) de marquer par une note de 0 à 10 l'intérêt ressenti au cours de l'explication de ces textes.

(112) L'apparition du personnage de Véturie aurait dû plaire aux filles. Mais Véturie, dans le récit de Tite-Live, apparaît soudain, il n'était pas plus question d'elle jusque là que du père d'Horace avant le procès du fils. C'est dans Shakespeare, c'est dans Corneille, que ces personnages sont situés au premier plan dès le début du drame ou presque.

(113) Quinte-Curce, IV, I, 3-4.

(114) Ces élèves, cette fois, sont tous des filles; et voici pourquoi. L'exposé que nous faisons ne reproduit que très imparfaitement les démarches d'une recherche: le lecteur aura peut-être l'impression que, dès le départ, notre enquête

Classes	Auteurs et références	Sujets	Moyennes
2 ^e	<u>Plaute</u> . <u>La marmite</u> (extraite).	38	7,60
2 ^e	<u>Térence</u> . <u>Les adelphe</u> s (extraits).	59	7,12
	<u>Cicéron</u> .		
2 ^e	<u>De signis</u> , 60-68: le candélabre d'Antiochus.	39	7,05
2 ^e	<u>De suppliciis</u> , 86-119: la flotte de Sicile.	57	5,70
2 ^e	<u>De suppliciis</u> , 160-170: le supplice de Gavius.	58	5,75
	<u>Virgile</u> .		
1 ^{re}	<u>La quatrième églogue</u> .	23	5,67
1 ^{re}	<u>La neuvième églogue</u> .	25	5,15
1 ^{re}	<u>Georgiques</u> , IV: Orphée et Eurydice.	24	5,70
3 ^e	<u>Enéide</u> , extraits des chants I, II et III.	68	5,27
2 ^e	<u>Enéide</u> , extraits du chant VI.	38	4,96
2 ^e	<u>Enéide</u> , VIII: Hercule et Cacus.	59	5,12
	<u>Horace</u> .		
1 ^{re}	<u>Odes</u> : I, 3; I, 4; I, 37.	22	5,23
1 ^{re}	<u>Satires</u> : I, 9.	22	7,20
1 ^{re}	<u>Satires</u> : II, 6.	22	5,65
	<u>Tite-Live</u> .		
2 ^e	XXI, 32-37: Hannibal passe les Alpes.	79	5,74
2 ^e	XXX, 12-15: histoire de Sophonisbe.	61	4,54
	<u>Juvénal</u> .		
2 ^e	X, 146-167: Hannibal.	72	4,99
	<u>Pline le Jeune</u> .		
3 ^e - 2 ^e	<u>Lettres</u> , VI, 16: la mort de Pline l'Ancien.	56	6,51
	<u>Tacite</u> .		
1 ^{re}	<u>Annales</u> , XII à XV: extraits sur le règne de Néron.	24	7,52
	<u>Suétone</u> .		
1 ^{re}	Néron, 40-49: fin de Néron.	24	5,66

Il est facile de voir que les textes qui ont plu sont des textes vivants et dramatiques: de là le succès d'extraits de Plaute et de Térence, de Tacite (115), parfois de Cicéron et d'Horace. Mais la narration de Cicéron est oratoire, elle est une pièce dans un système de démonstration, l'auteur ne conte pas pour conter; elle perd ainsi, auprès de nos élèves, une partie de son intérêt. Il en est probablement de même pour

avait un but précis et que nous voyions très nettement les techniques que nous emploierions. Il n'en était rien: c'est après des années de tâtonnements qu'on s'aperçoit de ce qui aurait dû, apparemment, tomber sous le sens. Ainsi nous nous sommes longtemps fié aux réactions apparentes de nos classes avant d'enquêter sur l'intérêt que nos élèves, garçons ou filles, prenaient aux textes; puis nous avons demandé, en fin d'année, la rédaction de leurs impressions, mais en limitant l'enquête aux plus hautes classes, les autres sujets ne nous paraissant pas capables d'exprimer et de justifier leurs sentiments; enfin nous avons imaginé de demander en Cinquième, en vue de la création d'ouvrages scolaires, une note destinée à concrétiser le degré d'intérêt suscité par un texte, et nous avons finalement étendu le procédé aux plus hautes classes en sollicitant des commentaires justificatifs. Il est évident que nous avons laissé passer bien des occasions (et quelques-unes aussi nous ont été dérobées par de malencontreux imprévus de fin d'année scolaire) de constituer une enquête vraiment complète et parfaitement représentative. De toute façon, les moyennes que nous donnons ne peuvent avoir que la valeur d'indices, et peut-être leur examen incitera-t-il d'autres que nous à étendre cette enquête ainsi amorcée. Nous avons encore omis de recueillir les impressions de sujets de Philosophie sur les textes expliqués dans leur classe (Lucrèce, Sénèque, Tacite...).

(115) Les pages expliquées des Annales racontaient l'avènement de Néron (XII, 66-69), la fin de Britannicus (XIII, 14-19), le meurtre d'Agrippine (XIV, 3-12), l'incendie de Rome et les mesures prises pour reconstruire la ville et apaiser l'opinion (XV, 38-44): ces diverses parties, notées séparément, obtenaient des moyennes équivalentes, même le dernier passage, malgré le caractère un peu technique de plusieurs endroits.

Pline le Jeune: son récit de la mort de Pline l'Ancien n'est-il pas trop litté~~r~~aire, pas assez nu ? Horace n'a vraiment plu que dans une satire, celle du fâcheux: mise en scène vivante, dialogue preste, humour, aucune longueur; la fable des deux rats sauve l'autre satire, qui est, disent les élèves, trop longue. Les odes n'obtiennent qu'un mince succès (116), à peu près celui du passage de Juvénal sur Hannibal justement. Ce passage, nous le faisons lire pour confronter ce raccourci fameux avec les pages de Tite-Live qui venaient d'être expliquées; et justement il est curieux de voir Tite-Live si peu goûté. Il est possible que sa phrase ait paru difficile, que les passages cités aient laissé une impression pénible; et il est vrai que, très différent d'un Calluste ou d'un Tacite, il ne donne à ses personnages que des caractères quelque peu conventionnels ou indécis(117)

Et Virgile ? C'est avec mélancolie que nous regardons ces moyennes médiocres et relisons les commentaires qui tentent de justifier cette défaveur. D'une façon générale, les élèves d'aujourd'hui sont réalistes (118), et se soucient assez peu de

(116) Chacune des trois, prise à part, obtient une moyenne équivalente.

(117) Nous avons pu, en conclusion de l'histoire de Sophonisbe, montrer à nos élèves qu'il serait possible, sans rien changer aux faits, de présenter tour à tour chacun des quatre principaux personnages, Masinissa, Sophonisbe, Syphax, Scipion, comme le héros et le traître, et d'imaginer le drame sous des aspects tout différents, sans que le texte de Tite-Live ait subi de changement: c'est dire que la psychologie des personnages est rudimentaire et qu'on a là une donnée dramatique plutôt qu'un drame achevé.

(118) Après avoir fait lire, en Seconde, à des filles, d'importants extraits du chant IV de l'Enéide, nous leur lûmes, afin de ne pas les laisser sous l'impression finale, le conte de Jules Lemaître intitulé Anna Soror (En marge des vieux livres): Didon n'est que blessée; sa soeur la sauve; longue convalescence au cours de laquelle la reine reprend peu à peu goût à la vie, et, finalement, épouse Iarbas, mariage pour elle de politique et de raison qui lui fait en définitive mépriser le rêve et la légende et préférer la solide réalité. Les élèves en furent

poésie. Ce n'est donc pas, dans Virgile, la poésie, c'est le récit qui pourra plaire (119). La descente d'Enée aux enfers, passage choisi par les élèves mêmes, a déçu: là où, sur la foi du titre, on attendait quelque aventure mystérieusement tragique on a trouvé des spéculations philosophiques et des prophéties composées après coup dont la valeur poétique éfait mal appréciée. Nous ne renoncerons certes pas pour autant à expliquer Virgile dans les classes, et nous espérons qu'une présentation des textes par des auteurs qui auront conscience que nos élèves ne sont pas des humanistes, mais des garçons et des filles de quinze à dix-sept ans, et du siècle où nous sommes, permettra de faire goûter une partie de l'Enéide et quelques passages pris ailleurs: ne voyons-nous pas, du reste, que l'épisode d'Orphée et d'Eurydice et même la quatrième églogue ont suscité émotion et intérêt ? Le programme des classes du "second cycle" de l'enseignement dit du "second degré" ne vise encore, admettons-le, qu'à l'initiation littéraire. L'art du professeur sera de choisir parmi les textes les passages les plus susceptibles d'ouvrir progressivement les esprits au goût de la beauté

enchantées: "C'est bien mieux comme cela!" Cette réaction, qui nous surprit d'abord, si elle n'était pas favorable à Virgile, n'était-elle pas, à bien y réfléchir, plus saine qu'une identification romanesque et morbide avec l'héroïne désespérée ?

Cf. Saint Augustin, Confessions, I, 15.

(119) L'épisode d'Hercule et de Cacus n'aurait-il pas dû plaire davantage ? Les élèves ont trouvé la description outrée, et préféré dans l'ensemble le récit de Tite-Live (I, 7), avec lequel la comparaison avait été faite en classe, et vaut d'être faite dans le détail (moyenne des notes données au récit de Tite-Live: 5,91). L'historien rapporte une légende, en cédant au charme des vieux contes, mais sans enjoliver, pour rechercher l'origine d'un culte; le poète se saisit d'une légende populaire quelque peu grotesque, et, comme fait maintes fois Victor Hugo dans La Légende des siècles, grandit démesurément les proportions pour en tirer un épisode épique.

et de la réflexion sans les rebuter, sans imposer prématurément l'absorption d'une nourriture intellectuelle encore inassimilable pour beaucoup.

Si l'on compare les goûts des élèves de la Cinquième à la Première, qu'il s'agisse de garçons ou de filles, on reconnaîtra qu'à tous les niveaux ils recherchent la même chose: des récits, non des digressions, et des récits vivants, dramatiques même, et, de préférence, dont la fin soit heureuse. Est-ce surprenant ? Faisons un retour sur nous-mêmes: "Si Peau d'Ane m'était conté..." Mais peu à peu le lecteur adulte cultivé préfère l'histoire au roman; de même ces adolescents forment leur goût et accèdent par degrés à la culture.

L'étude du choix des textes à expliquer, ou du moins de l'intérêt pris par les élèves aux textes latins expliqués, nous a fait passer des classes du premier cycle à celles du second sans parler des conditions du passage de la Troisième à la Seconde et de l'option qui s'impose alors, la plus importante depuis l'entrée dans un enseignement de forme secondaire. Car il s'agit vraiment alors d'une option, puisque compte sera tenu des notions acquises et des aptitudes reconnues au cours de quatre années d'enseignement, et que l'on envisage dès lors un avenir plus ou moins précis en renonçant à certaines choses pour se spécialiser en d'autres.

On ne peut pas vraiment opter en Sixième, disions-nous, parce qu'on n'a pas les éléments qui permettent de le faire. On peut opter, au contraire, dans une certaine mesure, en entrant en quatrième, parce qu'on commence à voir quels élèves, s'ils ont commencé le latin et acquis quelques notions de base qui ne leur seront pas inutiles, ne semblent pas devoir tirer profit de cette étude, s'ils la poursuivent. On opte vraiment à l'entrée en Seconde, parce qu'on a suffisamment pris conscience de ses forces et contact avec les textes anciens pour savoir ce à quoi on renonce ou ce qu'on désire approfondir, parce qu'on a suffisamment commencé par ailleurs les mathématiques pour savoir si l'on est capable de se spécialiser dans des études scientifiques. Car on n'opte vraiment qu'en

connaissance de cause, et "pour" quelque chose: l'option classique ne doit pas être un refuge pour les faibles en mathématiques, mais le choix de forts en lettres. Quant à ceux qui semblent également doués pour les sciences et pour les lettres, ils diffèrent encore l'option nécessaire d'un an ou deux. Jusqu'ici, ils pouvaient même tout à la fois conserver le latin et le grec, et préparer une option scientifique: c'était l'option A' (qui, en somme, n'était pas une option, puisque l'on gardait tout). Était-ce déraisonnable ? Cet ultime retard dans la spécialisation présentait de sérieux avantages pour la culture générale; car on peut dire de la spécialisation qu'elle tend à fermer l'esprit (121). Admettons cependant que le programme de cette option dite alors A' était devenu très lourd, ce qui tournait parfois au détriment des meilleurs sujets. Mais ce qui nous paraît déraisonnable pour les sujets qui ont commencé l'étude du grec en quatrième, c'est qu'ils doivent en somme opter à l'entrée en Seconde entre les mathématiques et le grec pour la seule raison que l'étude du grec reste liée traditionnellement à celle du latin. Pourquoi donc l'étude du grec ne serait-elle pas poursuivie, à partir de la Seconde, indépendamment de celle du latin ? C'est entre le grec et le latin que l'option serait logique, non entre le grec et les mathématiques et sciences physiques. Le grec est ainsi asservi au latin. La chose est d'autant plus regrettable que l'apprentissage du latin est pratiquement imposé (et nous estimons que c'est justifié dans une certaine mesure) à la plupart des élèves qui font de véritables études secondaires, tandis que celle du grec n'est véritablement entreprise, à de rares exceptions près, que par une élite de volontaires. Pourquoi donc ceux-là ne pourraient-ils, au seuil de la Seconde, quitter le latin, et choisir le grec, tout en poursuivant des études de mathématiques et de

(121) La spécialisation est nécessaire, elle aboutit à la profession, au métier. "Le métier [...] est, sauf cas exceptionnel, plus source d'engluement et d'aliénation que d'ouverture et de liberté." (J. Chateau, La Culture générale, 2^e édition augmentée, Vrin, Paris, 1964, p. 161.)

sciences? Nous ne voyons aucune raison pour qu'un élève qui, au seuil de la Seconde, opterait encore pour le grec, soit tenu de continuer le latin et de renoncer à une option scientifique. Cette exigence bizarre des programmes actuels interdit pratiquement le grec, langue fondamentale de notre civilisation méditerranéenne occidentale, à ceux qui visent autre chose qu'une carrière littéraire. C'est infiniment regrettable pour leur formation générale, car un contact en Première avec Sophocle et Platon aurait au moins autant de valeur qu'avec Horace et Sénèque.

Voici donc les élèves en Seconde. On divisait autrefois l'enseignement classique en classes de grammaire et classes de lettres: la Troisième était la dernière classe de grammaire, on faisait ensuite ses humanités et sa rhétorique. Ces appellations, même en section classique, ne correspondent plus à la réalité: ce qui caractérise le programme de Seconde et de Première, quelle que soit la section, c'est l'apparition des sciences physiques. Et, en ce qui concerne l'enseignement du latin, il arrive qu'on se demande aujourd'hui s'il faut considérer comme clos en Seconde l'enseignement systématique de la grammaire (121): c'est, à coup sûr, affaire de cas d'espèce. Nous l'avons constaté: mieux vaut, en Seconde, réduire à peu de pages avec des élèves faibles l'explication des auteurs, et les armer pour une Première où l'explication littéraire sera fructueuse et vivante, même si l'on ne doit pas soi-même suivre ces élèves en Première: autre est celui qui sème, autre celui qui récolte (122)! En fait, le programme normal, c'est la con-

(121) Le programme officiel, pour la Sixième et la Cinquième, précise avec soin les notions à enseigner en morphologie et syntaxe latine. En Quatrième, il dit ceci: "Revision de la grammaire. Etude plus complète de la morphologie et de la syntaxe." Pour la Troisième, la Seconde, la Première, cette indication sommaire revient comme un refrain: "Revision générale de la grammaire."

(122) Disons-le ici: la continuité des vues et des méthodes dans l'enseignement de matières telles que le latin et les mathématiques est éminemment bénéfique. Il est très rare cependant qu'un professeur suive ses élèves même deux années seulement, ce qui serait un minimum: c'est pédagogiquement regret-

solidation de l'acquis par la pratique de la langue avec des synthèses éclairantes sur l'histoire des formes (123) et l'esprit de la syntaxe (124). L'essentiel, c'est la lecture des

table; en une seule année, on ne fait pas un bon travail, on n'est plus qu'un ouvrier à la chaîne, et c'est ce défaut de continuité dans les exigences et les méthodes d'année en année qui rend si chaotique l'enseignement du latin. Même une bonne direction générale des études dans un établissement (chose qui n'existe ordinairement pas) ne peut y suppléer: en matière d'enseignement, la personnalité du professeur joue un rôle considérable. Il nous est arrivé de conserver certains groupes d'élèves quatre ans de suite: c'est alors que nous avons pu redresser des situations apparemment désespérées ou lancer des classes qui ont paru constituer une élite.

(123) C'est alors qu'on peut rassembler les déclinaisons dans un système dont l'unité a été fragmentée, et montrer que, dans la troisième, le génitif pluriel, en -um ou en -ium, donne la clé du système et permet de distinguer les noms à thème consonantique et les noms dont le thème est en i. On ne le pouvait pas au départ, parce que l'élève français part du nominatif singulier pour se demander ce que sera le génitif pluriel, tandis que l'usager de la langue (et l'élève de Seconde et de Première devrait en être un) sait le génitif pluriel du nom qu'il emploie. Ainsi, en français, nous distinguons deux ou trois catégories parmi les verbes en -ir (choisir, je choisis, choisissant; courir, je cours, courant; ouvrir, j'ouvre, ouvrant): nous connaissons les formes, nous découvrons une classification; mais un étranger qui apprend la langue autrement que par le seul usage part de la classification pour construire des formes. La classification suit pour l'un, précède pour l'autre la connaissance des formes.

(124) Les valeurs du subjonctif sont alors éclairées par la conscience qu'elles expriment toutes au départ un certain degré de possibilité, en opposition avec l'indicatif, mode du fait réel. De même on se rend compte qu'une préposition ne gouverne pas un cas, mais que le cas a une valeur par lui-même, et que la préposition vient préciser seulement la relation qu'exprime cette valeur. Il va sans dire que très tôt, en Si-

textes dûment commentés et la traduction travaillée de quelques passages choisis. Et, de plus en plus, les élèves doivent participer à la lecture et aux commentaires: l'idéal serait que le professeur n'eût plus qu'à contrôler le travail de chacun, ou, dans le travail collectif, qu'à écouter. Rien de plus naturel que d'afficher au début de l'année une liste d'une trentaine de textes d'une page ou deux (une lettre de Cicéron, une ode d'Horace, un récit de Tacite...), d'inviter les élèves à en choisir chacun un, et de consacrer chaque semaine une demi-heure ou une heure à l'explication par tel élève du texte qu'il a choisi, qu'il traduit et commente (125). C'est dans un travail ainsi de plus en plus personnel que s'élargissent la connaissance de la grammaire dans le détail des constructions et celle du vocabulaire (126) avec le sentiment de la valeur et

xième même, on peut ouvrir les esprits à cette intelligence exacte des choses; mais jusqu'en troisième, parfois au-delà, il ne faut guère compter sur l'explication pour produire l'assimilation des formes, des règles, des constructions.

(125) Il va sans dire que le procédé convient à toutes les disciplines: une expérience de physique prévue pour un cours peut très bien avoir été préparée par un ou deux élèves. Pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, par exemple, nous avons confié à des élèves de Seconde le soin de lire un ouvrage de valeur et d'en donner un compte rendu à leurs camarades (par exemple P. de Nolhac, La création de Versailles, E. Lavis, La jeunesse du grand Frédéric, A. Lacroix, La montagne Pelée et ses éruptions); nous laissions aux élèves mêmes le soin de juger en fin de trimestre quel exposé avait été le plus intéressant pour primer celui-là.

(126) C'est alors surtout qu'est possible le recours à l'étymologie pour accroître rapidement le vocabulaire (on peut le voir dans l'un ou l'autre de nos deux recueils de Versions et thèmes latins, pour les classes de Seconde et de Première et Terminales, Editions de l'Ecole, Paris, 1965, p. x, note 10). Cela suppose la possession sûre d'un premier vocabulaire, peu abondant, mais bien choisi, et une certaine maturité intellectuelle qui permet de comprendre la puissance expressive du

des nuances des mots. Cette acquisition lente et fine par une sorte d'imprégnation d'une langue morte qui vit dans des chefs-d'oeuvre et se relie aux langues vivantes par un tissu de pensées et par une histoire commune, élargit alors l'esprit en imposant un véritable dépassement de l'immédiat et achemine ceux de nos élèves qui trouvent là leur voie au seuil des études supérieures de lettres.

La sanction finale de l'étude du latin soit à la première partie du baccalauréat ou à l'examen probatoire jusque dans ces dernières années, soit à l'examen d'admission dans une "Classe terminale" où le latin sera matière facultative, c'est une version avec l'aide du dictionnaire (127). On peut en être surpris. La version suppose bien une certaine connaissance de la langue qu'on traduit, mais surtout la connaissance de la langue dans laquelle on traduit; la réussite en version latine prouve qu'on sait un peu de latin, davantage de français: c'est en partie une épreuve de latin, mais aussi, comme nous l'avons vu à propos de la découverte du sens en version latine, un test

mot à travers toutes les acceptions qu'il admet; et c'est l'apprentissage initial qui facilite cette maturation: car le débutant ne voit dans les valeurs variées d'un mot que les divers emplois d'un Maître Jacques, non une histoire du mot.

(127) Ce droit de recourir au dictionnaire a soulevé bien des discussions, autrefois et de nos jours. Pour notre part, nous avons toujours soutenu que le recours au dictionnaire ne change pas le fond des choses: le dictionnaire est un instrument, dont beaucoup d'élèves se servent mal, mais la faute revient alors au professeur, non à l'élève. "Le dictionnaire est un instrument de travail au maniement duquel nous croyons qu'il faut habituer l'élève; ce maniement intelligent s'enseigne, faute de quoi on aura beau jeu pour accabler de reproches l'apprenti latiniste, comme le bambin qui manie un marteau et commence par tordre les clous et se taper sur les doigts !" (Préface de nos recueils de Versions et thèmes latins pour les classes de Seconde et de Première et Terminales, Editions de l'Ecole, Paris, 1965, p. ix, note 9.)

d'intelligence générale; et c'est encore autant une épreuve de stylistique française. Ne pouvait-on imaginer autre chose, par exemple la lecture de trois pages, un bref compte rendu de cette lecture, la traduction d'un court extrait, la réponse en latin à des questions posées en latin sur l'intelligence du texte (128) ? Ne serait-ce pas une épreuve plus naturelle et plus riche pour sanctionner quelque six années d'études d'une langue et d'une littérature ?

Mais l'objet de notre travail n'est ni la réforme de l'enseignement, ni même, après tout, la place qu'il convient de réserver au latin dans les programmes; c'est l'élève aux prises avec une discipline majeure de notre culture secondaire. Et un problème se pose ici, que nous n'avons pas même encore mentionné, et dont nous avons longuement cherché, parfois entrevu la solution, celui de la pratique des "méthodes actives" dans notre enseignement classique. C'est par lui que nous terminerons.

III. POUR UN ENSEIGNEMENT RENOVÉ DU LATIN.

Personne, sans doute, ne soutiendra que toutes les méthodes d'enseignement se valent. Mais la difficulté, pour porter un jugement de valeur sûr, c'est que toute méthode enseigne, et, dans une certaine mesure, réussit; aucune ne "désapprend", qu'il s'agisse de lecture, d'écriture, de natation, de dactylographie, de langues mortes ou vivantes. On s'attachera donc à comparer des niveaux atteints. Mais quelqu'un peut, par exemple, avoir appris à taper à la machine à écrire avec ses seuls index, méthode évidemment défectueuse, et avoir acquis cependant une plus grande rapidité et plus de sûreté qu'un sujet mieux formé. Et voilà pourtant un exemple assez simple, alors que l'acquisition du latin relève de facteurs bien plus

(128) Exemple: Sénèque, De clementia, I, ix, 1-9, récit de la manière dont Auguste pardonne au conspirateur Cinna. Résumé par l'élève, en français ou en latin, à son choix (?), de ce récit; traduction d'un passage (4-5, le monologue d'Auguste, par exemple); réponses à quelques questions posées en latin sur la valeur historique et sur l'intérêt littéraire de ce morceau.

complexes que celle de la dactylographie. Il faudrait pouvoir comparer le résultat final obtenu par des méthodes différentes: mais il n'existe pas de moyen de comparer rigoureusement les résultats qui seraient obtenus dans l'enseignement du latin par une méthode et par une autre; et notons que, d'une façon très générale, la valeur d'un enseignement n'est pas tant révélée par le strict résultat immédiat que par des conséquences plus lointaines, profit féalisé pour la suite des études, formation de l'esprit et habitudes contractées, direction prise vers une fin. Par ailleurs, c'est couramment pour des cas difficiles que l'on recourt à des méthodes dites nouvelles ou actives: quand tout échoue, ne s'adresse-t-on pas au guérisseur? Mais cela fausse les données du problème de la valeur à attribuer à une méthode nouvelle. Comment parler équitablement dans ces conditions d'une comparaison, qui, du reste, supposerait l'expérience bien menée jusqu'à son terme? Nous allons tout de même, à propos du latin, aborder la question des méthodes actives; mais nous ne disposons pas d'expériences et de statistiques probantes. Il faudra nous borner à dissiper des équivoques et à montrer des possibilités.

Le recours aux "méthodes actives" soulève ici la défiance, là l'espoir, ailleurs le dénigrement et la dérision. Les tentatives, quand il s'est agi de l'enseignement classique, n'ont pas été heureuses apparemment; et l'on peut craindre que l'application ici de méthodes nouvelles, engagée et menée sans une suffisante préparation pédagogique, ait fait déconsidérer le principe même des méthodes actives (129). La question mérite d'être reprise en faisant à peu près table rase des expériences passées.

(129) Nous pensons à l'expérience des "sixièmes nouvelles" lancée il y a une quinzaine d'années. Les maîtres qui y ont pris part n'avaient pas tous acquis une suffisante compétence; l'échec, très dommageable, a entraîné un abandon soudain de l'expérience, qui, commencée plus modestement, aurait pu, dans certaines conditions, réussir. Nous avons eu connaissance d'une expérience poursuivie cinq années, interrompu par la guerre, qui semble avoir été une réussite; mais cela tenait à la personnalité d'un professeur et à l'ambiance créée dans un type d'école très particulier.

Par quoi une méthode pédagogique est-elle active ? Il faut bien le dire: cette définition fondamentale est obscurcie par une foule de confusions et de contresens dans l'esprit même de nombreux enseignants.

Un directeur d'établissement secondaire désire rendre "actives" ses classes: il réunit ses professeurs au début de l'année scolaire (ce qui est bien trop tard) et les engage à partager leurs classes en "camps" rivaux. C'est là une formule d'émulation, du reste contestable; cela n'a rien à voir avec les méthodes actives.

Jem (G, 16 ans 8 mois) est à la recherche d'un vieux livre d'histoire contenant les grandes découvertes de la fin du moyen âge et allant jusqu'à la fin du XVIII^e siècle. Qu'en veut-il faire ? Son professeur a conseillé de se procurer un manuel à sacrifier, d'en découper les illustrations pour composer un cahier personnel de documentation. Or un vrai cahier de documentation rassemble des éléments épars à la suite d'une recherche réelle et les ordonne en une synthèse. Ici l'élève mettra en pièces un livre unique pour en coller les éléments dans un cahier: c'est aussi faux qu'un cahier de manipulations de physique composé en copiant celui d'un camarade. C'est une véritable parodie des méthodes actives.

Nous visitons une école dite active; on nous montre une boîte de fiches de travail pour l'enseignement du latin. Nous constatons que ces fiches ont été composées en transcrivant tout simplement sur des cartons le contenu d'un manuel. Qu'a-t-on créé là de nouveau ? Quelle différence entre l'exercice collé sur une feuille de carton et l'exercice imprimé sur la page d'un livre ? On confond les méthodes actives avec une certaine présentation matérielle des exercices.

De tels contresens étonnent. Ils démontrent simplement l'absence presque totale de formation pédagogique des maîtres dans l'enseignement du second degré. C'est pour cela que nous avons les oreilles rebattues avec l'argument,

dont nous avons parlé plus haut, des méthodes qui ont fait leurs preuves, comme si, dans l'évolution des techniques, la pédagogie devait être la seule technique immuable. Quiconque ignore l'existence d'une autre technique que celle qu'il pratique, tient naturellement celle-là pour bonne et nécessaire et se défie de toute nouveauté.

Une méthode est active à partir du moment où les sujets enseignés sont mus par une motivation intérieure (130), par un intérêt né du sentiment d'un besoin (131). Les élèves qui désirent aménager des rayonnages dans un local scolaire ou planter des arbres sur un terrain de jeux, qui étudient pour l'une ou l'autre de ces réalisations le devis et son financement, ont travaillé activement: il leur a fallu prendre des dimensions, comparer des offres et des prix, dessiner, résoudre des problèmes réels analogues à ces problèmes fictifs posés au cours d'arithmétique, et cela sous la pression d'un besoin qui suscite un intérêt. Sous des formes variées, nous retrouvons la fameuse leçon d'astronomie de l'Emile.

Mais, dira-t-on, quelle motivation un enfant peut-il trouver qui l'incite à apprendre le latin ? La seule motivation naturelle pour acquérir une langue n'est-elle pas la nécessité née de ce que le milieu ambiant la parle ? C'est alors l'enseignement direct, celui qui réussit auprès ~~de tous les enfants et auprès d'immigrants~~ (132). Mais... (130) "Aucun apprentissage complet ne semble possible quand aucune motivation n'intervient." (P. Guillaume, La formation des habitudes, Alcan, Paris, 1936, p. 145.)

(131) C'est dans un sens fonctionnel, ainsi que le fait remarquer Ed. Claparède, non dans un sens d'effectuation, que l'école doit être active. (A. Lalanne, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 8^e édition, 1960, P. U. F., p. 1249. E. Claparède, L'éducation fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 2^e édition, 1946, p. 161-162.)

du petit enfant et auprès d'immigrants (132). Peut-on recréer ces conditions pour le latin ? On l'a fait autrefois (133). Qui soutiendra qu'on le peut aujourd'hui pour nos écoliers ? Si l'enseignement direct du latin est impossible, c'est que ses conditions sont pratiquement irréalisables, quoi qu'on fasse d'ingénieux pour recréer un semblant de latin parlé.

A coup sûr, il n'existe à l'étude du latin aucune nécessité biologique. Le latin n'entre apparemment dans aucun centre d'intérêt classique; il ne s'agit ni d'aliment, ni de vêtement, ni de logement. Le rencontre-t-on quand on part à la découverte du milieu ? On peut, en excursion, découvrir quelques inscriptions sur des monuments: cela ne va guère loin. L'enfant de religion catholique pouvait, récemment encore, éprouver le désir de comprendre la langue des cérémonies du culte, et le professeur, en classe, faire remarquer des mots ou des expressions courantes dans la liturgie: vobiscum, oremus, memento, libera nos a malo, etc.; cette référence à un latin encore en usage disparaît. Que reste-t-il ?

La connaissance d'une langue comme le latin ne répond aujourd'hui, en effet, à aucun besoin à proprement parler

(132) Citons ce cas remarquable d'une immigrante de milieu modeste, qui, pour apprendre le français, stationnait aux comptoirs d'un grand magasin bien achalandé pour entendre vendeuses et clients parler et assimiler ainsi par la répétition des formules échangées des éléments de la conversation courante. En ce qui concerne les immigrants, il faut encore qu'ils soient capables d'accepter ce renouvellement de leurs habitudes verbales: certains, âgés, n'acquièrent pas la langue du pays d'accueil.

(133) Voir chapitre VI, troisième partie, p. 824, note 71.

biologique. Mais les besoins de l'homme le plus primitif n'ont jamais été limités strictement à la nourriture, au vêtement et au logement. Il a tout de suite éprouvé le besoin psychologique d'autre chose, agrémentant sa caverne de peintures, tournant son vêtement en parure, soignant la présentation de ses aliments. Ces besoins esthétiques sont tout aussi réels, à des degrés divers et sous des formes variées, que les autres; et plus le niveau de vie s'élève, plus ils sont impérieux. Jamais, par exemple, la musique n'a exercé un attrait aussi général, aussi puissant, que de nos jours.

Un autre besoin d'ordre psychologique de tout civilisé, c'est de se connaître et de se situer dans l'histoire humaine. L'homme s'intéresse au passé de sa race et à l'avenir qui l'attend: souci angoissé d'une explication de son être. De là les recherches historiques et archéologiques, et, naturellement, la curiosité pour les langues des civilisations passées, en particulier pour la langue mère de la nôtre, et des langues dites latines. Cette curiosité, dira-t-on qu'elle n'est ressentie que par un petit nombre ? Oui, sans doute, mais ce petit nombre va croissant: l'intérêt pour une culture dont le latin est un élément s'élève avec l'élévation du niveau de vie qui libère en partie ou devrait en partie libérer l'esprit des préoccupations matérielles immédiates. Nous ne le nions pas: en fait, l'intérêt pour le latin ne se rencontre que chez une minorité, une certaine élite intellectuelle (134), et, la plupart du temps, l'enfant admis en Sixième est soutenu dans cet intérêt pour le latin par son milieu de vie. Voilà pourquoi la plupart des "options modernes", au départ, sont formulées par des parents qui n'ont pas fait de latin et redoutent d'introduire leur enfant dans un domaine qui leur semble

(134) Que le mot "élite" ne choque personne: il y a, dans une nation normale, des élites de toutes sortes, et les valeurs qui comptent le plus ne sont d'ailleurs pas les valeurs intellectuelles.

très étranger à leur mode de pensée (135). Et cependant, même quand il ne baigne pas dans une culture classique, l'écolier qui entre en Sixième est très disponible; pourvu qu'il ait un niveau intellectuel suffisant, il manifeste de la curiosité, ressent l'attrait du nouveau, joue avec les formes (136), découvre un langage aux mécanismes imprévus et des analogies avec la langue qui lui est familière. On voit que, dans ces conditions, le problème de l'application au latin des méthodes actives peut trouver une solution. Puisque la connaissance du latin correspond à un besoin psychologique ressenti au moins par une élite intellectuelle, il ne s'agit pas de rapprocher artificiellement le latin antique de la pensée moderne (137), mais de le présenter tel qu'il est. Mais prenons-y garde: dès que le latin s'introduit comme un élément du programme, surtout dans les classes de Sixième et de Cinquième, qu'il s'agisse ou non de méthodes actives, sa présence modifie profondément l'esprit de ces classes et la structure du programme; enseignement du français et enseigne-

(135) Cette inquiétude des parents peut mener loin. Nous avons eu le cas d'une élève qui devait se révéler excellente et chez qui la préoccupation de ses parents, qui n'avaient pas appris le latin, créait une perturbation telle qu'elle adoptait inconsciemment au départ des conduites destinées à réaliser l'échec redouté.

(136) A la condition qu'on les lui présente de façon assimilable et à un rythme convenable: faute de quoi l'étude des déclinaisons et des exceptions peut le décourager et le dégoûter.

(137) C'est ce qu'on fait maladroitement avec d'excellentes intentions. Par exemple, un recueil de versions présente quelques vers d'Ovide sur Dédale et Icare (pris dans les Métamorphoses, VIII, v. 183-235) comme s'il s'agissait du récit d'un exploit d'aviateurs: c'est de l'enfantillage, c'est même un leurre, et l'élève attiré par ce titre prometteur se sent joué.

ment du latin s'articulent l'un sur l'autre étroitement (138). Considérer le latin comme une matière accessoire qu'on ajoute au programme pour quelques-uns, comme des leçons d'escrime, sans qu'il en soit tenu compte dans le reste des activités, c'est ignorer les exigences de cette discipline. Le latin peut servir ensuite de point de départ pour faire étudier bien des choses; la réciproque n'est pas vraie (139), et l'unité que suppose dans une certaine mesure un programme de pédagogie active peut se réaliser autour du latin, mais non

(138) C'est pourquoi, d'ordinaire, le même professeur est chargé de ces deux disciplines. Mais ce n'est pas une stricte nécessité: il suffit qu'ils fassent équipe, et que le professeur de français admette que c'est le programme de latin qui commande à ce niveau le programme de grammaire française (étude des parties du discours, des fonctions, de la conjugaison, des propositions, etc.): car l'élève sait le français, dont il apprend la grammaire, et apprend le latin, non directement, mais par la grammaire. Il est singulier de voir, au contraire, le professeur unique chargé des deux enseignements suivre deux progressions sans rapport l'une avec l'autre, par exemple étude du verbe esse avant la révision du verbe être, étude du pronom relatif latin avant celle du relatif français: de telles aberrations sont parfois imposées par un programme composé en dehors de tout réalisme pédagogique. Et n'a-t-on pas vu de même enseigner en physique les lois de la réfraction avant l'étude de notions de trigonométrie ?

(139) Le latin n'est pas une science, mais une langue, un véhicule d'idées et de connaissances. Voilà pourquoi, à tout instant, l'explication des textes fait appel à d'autres ordres de connaissances. Voici un exemple. L'explication de textes latins décrivant la Bretagne (César, Bellum Gallicum, V, 13, et Tacite, Vie d'Agricola, x) invite à un commentaire qui touche à la géographie, à l'astronomie, à l'histoire des grandes découvertes maritimes; mais aucune leçon de géographie, d'astronomie, d'histoire des grandes découvertes, n'exige, au niveau de l'enseignement du second degré, le recours à des documents en latin.

en adjoignant le latin à un programme intégralement conçu en dehors de lui. Une pédagogie active d'un enseignement classique suppose une remise à jour des programmes et un rajeunissement de l'esprit dans lequel ils sont conçus.

Le critère d'une méthode active, c'est, avons-nous dit, que l'enseignement répond à une motivation intérieure au sujet enseigné. Les modalités sont ensuite extrêmement variées; et c'est sans doute ce qui crée tant de confusions dans les esprits. Et l'on a vu, plus ou moins naïvement, le signe d'une méthode active dans la composition d'un cahier personnel ou de fiches, dans la tentative du latin parlé en classe, dans l'emploi de jeux de formes, dans la constitution d'équipes, etc. Tout cela peut être bon; mais ce qui fait qu'une méthode est active, ce n'est ni l'usage d'un matériel déterminé, ni le recours à certaines pratiques d'enseignement, mais un esprit. Et ce que le maître cherche, ce n'est pas à donner au travail la forme du jeu, ni à supprimer l'effort, mais à motiver l'effort de manière à en élever le rendement. Il est certain que des moyens techniques, comme la participation de l'élève à la création de ses instruments de travail, par exemple à un "tableau des formes latines" personnel, comme l'élève de Decroly créera sa balance, sont en rapport avec l'esprit des méthodes actives; mais le procédé le meilleur peut être employé en dehors de cet esprit, et la classe alors, comme nous l'avons vu, n'est plus qu'une ébauche ou une caricature de la classe active. On voit ainsi qu'un enseignement programmé du latin, ou semi-programmé, peut présenter en soi un intérêt; mais ce n'est qu'une forme d'enseignement, une technique comme une autre, nous n'osons dire meilleure qu'une autre, faute de réalisations suffisantes: quoique l'élève soit, en principe, mis en face d'une tâche à exécuter personnellement et à son rythme, ce n'est là qu'une forme, qui pourra s'intégrer à une pédagogie active, mais l'enseignement programmé n'est pas en soi une méthode active (140).

(140) Nous ne nous étendrons pas sur l'enseignement programmé, qui est une technique générale applicable à la plupart des disciplines. L'application de cette technique à l'ensei-

Pourquoi donc les méthodes actives, puisqu'elles relèvent avant tout d'un esprit, ne sont-elles pas universellement admises ? C'est principalement, nous paraît-il, qu'elles demandent, là où on les introduit, un total remaniement du système scolaire. Un professeur de l'enseignement du second degré ne peut décider de les mettre en pratique sans que ses collègues y consentent: il faut tout réorganiser dans cet esprit. Même là où les professeurs composent une équipe cordiale, il est exceptionnel qu'ils admettent une telle réorganisation, en supposant déjà que les instances supérieures ne s'y opposent pas. Et ils hésiteront d'autant plus que, contrairement à ce

gnement du latin est encore au stade des expériences. Voir, par exemple, le Rapport sur l'expérience d'enseignement programmé de la syntaxe latine en classe de Quatrième, par ^{mmes} Blum et Brisson, dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, publication de l'Institut Pédagogique National, n° 32, 1967, p. 3-34. N'oublions pas, du reste, deux constatations d'expérience qui rendent très difficile l'appréciation rapide de nouvelles techniques pédagogiques: le rendement d'un procédé dépend toujours pour une part de la personnalité de celui qui l'emploie; et c'est un fait général que tout procédé nouveau possède un dynamisme, ou exalte le dynamisme de celui qui le lance, et obtient, au départ, un accroissement de rendement. Voici ce que dit M. D. Wall, Directeur de la Fondation Nationale pour la Recherche pédagogique en Angleterre (dans Le Courrier de la Recherche pédagogique, justement, n° 7, Octobre 1957, p. 33): "Le postulat de l'existence de méthodes d'enseignement qui sont les "meilleures", quelles que soient les qualités personnelles de l'éducateur ou le climat de la classe, est inhérent à la pédagogie expérimentale, du moins telle qu'on est censé la concevoir. Or, mon expérience de la recherche sur les méthodes d'enseignement m'a appris que, chaque fois que l'on examine une technique pédagogique, on découvre que, alors que le changement dans la méthode représente 10 ou même 15 % de la variance, la variable qu'introduit l'éducateur est 4 ou 5 fois plus grande."

qu'on s'imagine parfois, la pratique vraie des méthodes actives n'est pas là pour soulager le professeur dans sa tâche matérielle (141): elle l'accroît plutôt. Ajoutons la gêne des programmes encyclopédiques de l'enseignement du second degré: il est infiniment plus aisé au professeur de faire succéder un cours à un autre sur chacun des chapitres d'un livre qui suit le programme officiel, que de susciter l'intérêt en vue de réalisations individuelles, et sa conscience professionnelle, ceci fait, est plus facilement satisfaite. Le directeur des études, quand il existe, et qu'il souhaite un progrès pédagogique, hésite aussi: de la manière traditionnelle dont vont les choses, personne ne lui reproche rien, et des résultats sont là; si l'on modifie quelque peu le vieux système, qu'arrivera-t-il ? Pour toutes ces raisons, et d'autres encore sans doute, comme le manque d'ouvrages adaptés à l'esprit des méthodes actives, l'enseignement du second degré reste à peu près insensible à la recherche et au progrès pédagogiques.

Et cependant, à ceux de nos collègues que hante ce souci d'un renouvellement des méthodes pédagogiques, même dans un enseignement aussi traditionnel de forme et d'esprit que celui du latin, nous dirons qu'il y a quelque chose à faire. Il faudrait obtenir d'abord une suffisante continuité dans le travail: le même professeur devrait pouvoir, sauf cas d'espèce, garder ses élèves au moins deux années, et peut-être tout le premier cycle, pour les prendre véritablement en charge et leur inculquer une méthode de travail. Le programme de chaque année devrait être défini de façon plus réaliste: ce qui définit vraiment un programme, c'est un point de départ et un but visé; le point de départ, c'est le niveau de la classe qu'on a; le but visé, c'est le maximum possible des acquisitions dans les conditions où l'on se trouve;

(141) Nous avons vu la déception de quelques professeurs attirés à un stage sur les méthodes actives: ils s'attendaient à une initiation à des procédés pratiques pour être plus vite déchargés de la correction de copies trop nombreuses!

de l'un à l'autre reste à trouver la voie: si le maître est un chercheur, s'il dispose tout à la fois de directives judicieuses et d'une grande liberté de manoeuvre dans le cadre défini, quelle passionnante aventure que cette recherche du mieux sans cesse contrôlée objectivement ! Quand on a vécu l'enseignement ainsi compris, ~~jamais une année~~ ne ressemble à la précédente, l'expérience devient riche, la routine est morte et la pédagogie est vraiment l'art d'éveiller les esprits.

Si ce n'était pas dépasser un peu ambitieusement les limites de cette étude, dont l'objet est restreint à la pédagogie d'un enseignement particulier, nous serions désireux de montrer, pour finir, que toutes nos observations aboutissent à une conclusion très générale: l'esprit est avant tout une activité créatrice. La mémoire des mots et des formes n'est pas l'enregistrement passif de ces formes et de ces mots, mais l'acquisition d'un pouvoir de reconstruction par lequel formes et mots sont ~~re~~créés plutôt que retrouvés; la découverte du sens en version met en jeu l'imagination, qui, lancée sur une piste, dont le tracé peut être jusqu'à un certain point une opération mécanique, invente dans une certaine mesure ou réinvente ce que l'auteur a voulu dire; le thème, enfin, n'a de valeur profonde que si le sujet se libère du texte qui lui sert de base pour exprimer personnellement les mêmes idées dans une langue nouvelle, ce qui est une oeuvre d'art, une sorte de création.

Mais à cette tendance créatrice de l'esprit s'oppose un conservatisme étroit des habitudes acquises. Si le petit enfant apprend si bien le vocabulaire et les formes de sa langue maternelle, c'est probablement parce qu'il n'en a pas d'autre; l'adulte (et l'enfant de dix ans est bien plus proche de l'adulte en ceci que du bébé à l'aube du langage) apprend difficilement de nouvelles formes et un nouveau vocabulaire, parce qu'il ne peut se retenir de les rapporter sans cesse à ceux qui lui sont familiers. Pour comprendre un texte étranger, parlé ou écrit, au lieu de l'interpréter en lui-même, il use, sinon toujours, du moins longtemps,

du détour de la traduction plus ou moins mot à mot; et, pour s'exprimer dans la langue étrangère, il construit sa phrase sur un substrat sous-jacent qui est une phrase de sa langue habituelle.

Ainsi, dans l'acquisition d'une langue nouvelle, du latin en particulier, le champ mental est le terrain où luttent un dynamisme naturel, qu'il faut encourager et diriger, et une sclérose naturellement produite par les habitudes premières. La nécessité d'acquérir des habitudes et les avantages pratiques dont on leur est redevable ont cette contre-partie. Une règle pédagogique générale peut se déduire de cette constatation, celle de ne faire acquérir que des habitudes bonnes et nécessaires et de maintenir l'esprit souple aussi longtemps que possible; une impression particulière aussi s'en dégage, celle que la pratique (nous ne disons pas l'enseignement) d'une langue seconde devrait sans doute être tentée beaucoup plus tôt qu'on ne fait, dès l'école primaire, dès l'enseignement du premier degré.

CONCLUSION

A quoi donc sert-il d'apprendre le latin ? Voilà bien la question que se posent les élèves, et leurs parents, et même des professeurs. Les élèves, non pas dès le début, mais au cours de leur scolarité: au début, en effet, ils n'ont pu qu'accepter un peu servilement le programme imposé. Les parents, surtout au cours des études de leurs enfants, quand le leur ne réussit pas dans la section initialement choisie, ou quand un choix s'impose parmi les options d'un programme estimé trop lourd. Des professeurs, soit enseignants d'autres matières qui protestent, avec véhémence parfois, contre la part de l'horaire allouée à une discipline dévorante dont l'objet est difficile à percevoir et à définir, soit même professeurs de lettres émus par l'état critique des choses, inquiets du sens de leur mission; et l'on voit jusqu'à des écrivains de pure formation classique apparemment protester contre ce même enseignement classique (1).

Le débat n'est pas nouveau: nous l'avons montré dans le chapitre qui précède. Mais nous allons en conclusion reprendre la question sommairement. Il est bien certain que, pour presque tous les élèves de nos classes, l'étude du latin est un simple luxe, comme l'étude de la musique et du dessin d'art, comme celle de l'histoire, et, à la réflexion, de bien d'autres choses; tout est intéressant, tout peut servir, peu de choses servent en fait. Dans ces conditions, réduire l'enseignement à celui des notions qui serviront assurément,

(1) Dès 1898, J. Lemaître publiait à ce sujet une série d'articles: Contre l'enseignement classique, Pour "l'enseignement moderne", Le préjugé du latin, etc., qu'on trouvera rassemblés dans Opinions à répandre, Société Française d'imprimerie et de Librairie, Paris, 1901, p. 147-151.

ce serait se limiter à un "enseignement primaire" révolu, car le programme même de l'enseignement "du premier degré" déborde déjà celui d'un enseignement strictement utilitaire; ce serait aussi, chose grave, traiter l'enfant, dont on ne sait ce qu'il sera demain, comme un futur producteur spécialisé, l'esclave d'une "société parfaite", c'est-à-dire parfaitement adaptée à sa fin, qui ne sera ni la culture, ni la dignité, ni la joie de chacun de ses membres. On peut admirer la société des abeilles; mais la loi de la ruche est inhumaine.

"Si vous apprenez le latin, avons-nous dit plusieurs fois à nos élèves, c'est pour votre plaisir, pour la joie de vos esprits, pour trouver dans le texte original même l'expression d'une pensée que des générations ont goûtée et méditée, et discutée; c'est une nourriture intellectuelle que vous savourez." Naturellement, il y en a qui la trouvent amère, et qui disent que, s'ils "font" du latin, c'est contraints par leurs parents. Et pourtant n'est-il pas vrai que l'étude du latin ne se justifie que si l'on doit en jouir en accédant grâce à lui à une pensée éternelle qui fait l'esprit humaniste et classique par une ouverture à ce qui est universel ? Rejetons, comme médiocrement solide, l'argument facile contre le latin qu'il suffit de lire des traductions. La traduction ne donne d'un texte qu'une connaissance superficielle pour le fond, et, quant à la forme, l'art disparaît. La fable du rat de ville et du rat des champs est charmante dans Morace; toute traduction est plate, aucune, ni en vers, ni en prose, n'en rend la grâce et la vivacité. Quel fameux Wanderers Nachtlied de Goethe commence ainsi dans une traduction: Sur tous les sommets règne le calme... quelle différence avec le texte original: Über allen Gipfeln / Ist Ruh, etc. un beau texte lu dans une traduction, c'est un chef-d'oeuvre de la peinture connu par la reproduction lithographique ou photographique en noir, procédé auquel il faut bien parfois se résigner, dont on ne se contente pas vraiment.

La question, au fond, n'est pas de savoir s'il faut "faire du latin", mais quels élèves doivent aborder le latin et le

continuer. Notre sentiment s'est formé sur ce point peu à peu et par l'expérience. Si les deux premières années de l'enseignement du second degré doivent vraiment constituer une période d'observation en vue d'une orientation, presque tous les élèves vraiment susceptibles de suivre cet enseignement devraient commencer le latin. L'enseignement du latin n'est alors qu'un enseignement de grammaire générale; il répond bien à l'esprit de l'enseignement "secondaire", très différent de l'enseignement technique, celui-ci plus directement utilitaire.

Cette distinction de l'enseignement technique et de l'enseignement secondaire ne nous semble pas bien faite à l'heure actuelle. Au moment du choix d'un enseignement à donner aux enfants, deux poussées s'exercent sur ceux qui décident de l'option: l'une, c'est un légitime désir de promotion sociale; l'autre, c'est le besoin de la société en techniciens supérieurs. Ce besoin devrait orienter beaucoup de jeunes vers un enseignement technique; mais, par malheur, un préjugé défavorable pèse sur cet enseignement technique, du moins dans certains esprits. Le désir d'une promotion sociale semble davantage satisfait par cet enseignement dit du second degré péniblement ballotté entre le progrès des techniques, qui lui impose une formation scientifique poussée, et une tradition littéraire humaniste, qui paraît à beaucoup dépassée. Qu'arrive-t-il ? Une foule de sujets envahit un enseignement qui n'est guère fait pour eux. Faute d'avoir su créer un enseignement technique d'une valeur universellement reconnue, l'égal en dignité du trop prestigieux "enseignement secondaire", et pour avoir réclamé l'accès pour tous aux "études supérieures" (2) dont le baccalauréat, traditionnellement classique, semblait la clé,

(2) On a bien des fois dénoncé l'inégalité des possibilités d'accès des jeunes aux études supérieures en raison de leur origine sociale. Les statistiques demanderaient à être interprétées avec lucidité au lieu d'être exploitées de façon revendicative. Nous pensons qu'il faudrait examiner non pas uniquement la profession ou la situation sociale des

on a dévalué la formation classique. Les sections classiques sont encombrées d'une majorité de sujets dont ce n'est pas la place; le niveau, ou, si l'on préfère, l'esprit du programme n'est pas le leur. Qu'à cela ne tienne: on pallie la difficulté en réduisant, en amenuisant ce programme. Car l'insinuation qu'un choix s'impose parmi les sujets qui se présentent au seuil d'un enseignement secondaire semble insultante. On abolit donc l'examen d'admission en Sixième, sous le prétexte que les aptitudes d'un enfant sont alors trop mal décelées à de tels examens. Cela est vrai, mais il y a confusion, il ne s'agit pas ici d'un examen d'aptitude (3): il n'existe pas d'aptitude foncière au latin, il n'existe pas de test révélant qu'un élève peut ou ne peut pas entreprendre l'étude du latin. Mais on peut (nous l'avons montré) proposer des épreuves de niveau destinées à mettre en lumière que le sujet a bien acquis ce qui lui permet de commencer cette étude sans être arrêté par un mur de difficultés. Nous sommes frappé des ignorances, aujourd'hui, en conjugaison, en analyse, des sujets admis en Sixième:

parents, mais celles aussi des grands-parents et des arrière-grands-parents, et que l'on constaterait sans doute un brassage nécessairement lent et progressif des classes sociales, malgré, reconnaissons-le, des préjugés de caste inhérents aux structures d'une vieille nation.

(3) Selon H. Piéron, l'aptitude, "mot souvent employé à tort comme synonyme de capacité, désigne le substrat constitutionnel d'une capacité, préexistant à celle-ci qui dépendra du développement naturel de l'aptitude, de la formation éducative éventuellement et de l'exercice; la capacité seule peut être l'objet d'évaluation directe, l'aptitude étant une virtualité." (H. Piéron, Vocabulaire de psychologie, P.U.F., 1957, p. 26.) Nous pouvons apprécier si un sujet donné est capable de commencer le latin; son aptitude, c'est autre chose. S'il est capable, il est probablement apte; il peut être apte et n'être pas capable, faute de maturation de l'aptitude, faute d'une préparation adéquate.

les légitimes exigences formulées il y a quelque vingt ans comme le minimum à la suite d'un examen sérieux sont à présent au-dessus des possibilités, non de candidats à la Sixième, mais d'élèves admis en Sixième.

Le résultat est un affaissement de l'enseignement de ce latin. Ce n'est pas que les notions de base enseignées soient au-dessus de la portée des jeunes intelligences de dix et onze ans; nous avons trop enseigné en Sixième pour l'admettre. C'est que la préparation des élèves n'est plus ce qu'elle était; c'est que les conditions d'admission en Sixième, et en section classique, ne sont pas assez exigeantes. Mais enfin, ferme-t-on les études supérieures à des sujets que l'on déclare à un examen insuffisamment préparés pour suivre en section classique ? Evidemment non : il y a la section dite moderne. Et, dira-t-on, si l'élève se révèle littéraire ? Eh bien, il faut alors, très logiquement, qu'il soit préparé à suivre dans une section littéraire. Et, puisque la section "littéraire moderne" existe maintenant, le choix à faire à l'entrée en Sixième est net: ou bien cet élève, mal préparé à commencer le latin, s'y prépare; ou bien il entre en section dite moderne, pour opter plus tard entre "littéraire moderne" et "scientifique moderne". Mais qu'on le reconnaisse: on ne fait pas de bonnes sections classiques avec une mauvaise préparation au latin au départ.

Un certain dédain pour le technique joue contre les intérêts mêmes de ceux qui suivent un enseignement scientifique en vue d'accéder aux grandes écoles d'ingénieurs. En fait, dans les classes de préparation à ces grandes écoles, si les élèves actuellement venus de l'enseignement technique sont défavorisés pour l'épreuve littéraire, ils valent les autres en sciences et en mathématiques, et les dominent sur certains points, par exemple en dessin industriel. On voit que l'on peut faire du tort à certains sujets scientifiquement doués en les maintenant dans une forme d'enseignement réputée, à tort ou à raison, intellectuellement meilleure en raison d'une plus vaste ouverture à la culture générale (4).

(4) On nous demandera peut-être comment distinguer quels

Revenons à la section classique au niveau de la Sixième et de la Cinquième; supposons les élèves, sélectionnés par un examen approprié, arrivant à la fin de la Cinquième. Le latin qu'ils ont commencé, répétons-le, n'est pas du latin: c'est de la grammaire générale avec une application particulière. Une option, ici, s'impose: seuls continueront dans cette voie ceux qui auront le goût du latin et l'acquis nécessaire, un **petit** nombre complètera cette formation classique par l'apprentissage du grec; un bon nombre, probablement, optera pour une section dite moderne. Dira-t-on que c'est là écrémer le milieu scolaire ? Nous espérons que non. Des sujets intelligents, même littéraires, peuvent n'éprouver qu'un intérêt médiocre pour le latin. Et la section classique, dans les besoins actuels de la société, n'a pas à conserver la majorité des candidats au baccalauréat. Dira-t-on que c'est opter trop tôt ? Soit, nous l'avons dit, c'est au seuil de la Seconde que l'option doit être faite. Les programmes sont lourds: quatre années sérieuses de latin doivent permettre un choix pour une spécialisation. Insistons pour que ce choix soit une option, non une fuite: on ne fuit pas les mathématiques dans une section littéraire; on ne fuit pas l'enseignement classique dans une section moderne. Mais on aime ceci ou cela, on en voit l'intérêt, on y réussit. Rappelons combien il est souhaitable alors que l'élève qui a commencé l'étude du grec et s'y intéresse puisse la poursuivre en renonçant éventuellement au latin: quelle raison de lier jusqu'au bout grec et latin ?

sujets sont aptes à un "enseignement secondaire", quels à un "enseignement technique". Cette question dépasse l'objet de notre travail. Peut-être s'agirait-il de déceler la forme des intérêts majeurs des sujets. Mais aussi, dans l'état actuel des choses, la question ne se pose peut-être pas: notre "enseignement du second degré" semble, pratiquement, un compromis entre un enseignement technique qui ne s'avoue pas et un enseignement secondaire qui tente de subsister. C'est là, du moins, une impression personnelle.

Et voici l'examen. Car il faut un examen: sans lui, l'expérience le montre, on n'a qu'un travail d'amateur dans le pire sens du mot. Certains théoriciens vont s'indigner. Quoi? les élèves ne travailleraient-ils que pour l'examen, non pour la culture ? Nous ne disons pas cela. Mais nous ne nous faisons pas d'illusion sur notre nature et nous parlons d'expérience: la sanction envisagée d'un examen est un stimulant efficace, même pour un autodidacte consciencieux. La suppression de la "première partie du baccalauréat", appelée un temps "examen probatoire", a donc été un coup dur pour le latin. Le passage en une quelconque terminale n'a plus aucunement dépendu d'une version latine et de l'explication des auteurs d'un programme. Le refus d'admettre aujourd'hui en Terminale un sujet en raison de sa faiblesse en latin (ou en grec naturellement, voire en dissertation française) passerait pour une pure brimade: autant lui reprocher d'être faible en dessin d'art. Admettons-le: nous avons dit que le latin n'avait pas d'autre utilité que la jouissance de l'esprit à connaître un certain univers intellectuel, tout comme l'histoire ou la pratique d'un art. Mais pourquoi n'être pas logique ? Si l'élève est entré en section classique, y est demeuré notamment depuis la Seconde, au moment de cette option si importante, c'est qu'il a dû tenir le latin pour un élément de valeur dans sa formation, comme un atout pour l'avenir; il doit donc en faire état à l'examen: sinon c'est un abus, et sa présence dans une section où l'on enseignait une matière à option qu'il jugeait sans intérêt (étrange contradiction) était une anomalie, une gêne, un supplice pour lui et son entourage, comme le serait celle d'une personne étrangère à la musique dans une salle de concert. Aut bibat, aut abeat ! L'absence de toute épreuve finale imposée qui sanctionne une étude d'un programme qu'on a choisi est une étrangeté. Le résultat, c'est que les élèves n'optent pas: ils demeurent, sans risque, passivement, dans une section classique dont ils alourdissent le niveau sans profit pour personne. Tel est le grand dommage de l'incohérence de certaines réformes et d'une routine conservatrice qui maintient

le latin là où il n'~~a~~ que faire. Le résultat, c'est une dévalorisation du baccalauréat même littéraire à peu près dépourvu de signification au seuil de la Faculté des Lettres. D'où la création d'un nouvel examen. Il y eut la propédeutique: sa création a marqué une méfiance pénible sur la valeur des bacheliers. Sa disparition, on le sait, ne signifie pas que cette méfiance se soit dissipée !

Mais ces inévitables considérations d'actualité sur l'état où se trouve l'enseignement élémentaire du latin ne sont point l'essentiel de notre sujet. Il reste que l'étude du latin présente un intérêt et une utilité indéniables pour quiconque souhaite accéder à un certain niveau de culture littéraire. Nous n'irons pas jusqu'à dire que le latin est irremplaçable. L'utilité du latin est relative à l'origine de notre civilisation et à l'histoire de notre langue et de notre littérature; son caractère ne peut prétendre à l'universalité: à cet égard, il viendrait après la musique, le dessin, les mathématiques. Le latin ne peut pas non plus être dans l'état actuel des choses l'aliment de toute la gent écolière, ni même, osons le dire, de toute l'élite intellectuelle d'un pays: il est l'affaire d'une élite particulière. L'ouverture d'un enseignement réservé longtemps à une classe sociale s'est élargie à une population scolaire beaucoup plus nombreuse, mais cela ne doit pas faire illusion. Le niveau moyen de l'instruction peut s'élever dans un pays sans que, pour cela, le nombre des latinistes doive croître dans une égale proportion. Ne réduisons pas non plus exagérément le nombre des latinistes: ce serait une perte grave pour notre niveau culturel national. Avouons déjà notre inquiétude au sujet du grec: on risque d'ici peu de manquer d'hellénistes (5).

(5) Il faut pousser un cri d'alarme. Signe qui ne trompe pas: les éditeurs classiques ne renouvellent plus la plupart des titres de leurs meilleures collections d'auteurs grecs pour les classes.

Si l'étude du latin présente cet intérêt et cette utilité, encore faut-il qu'il soit bien enseigné. Ne l'était-il point ? Ce n'est pas tout à fait notre pensée. Mais on peut toujours faire des progrès dans une technique pédagogique. Et surtout on peut, on doit réadapter de génération en génération un enseignement aux conditions nouvelles dans lesquelles on se trouve, qui changent sans cesse. Le progrès et l'adaptation ne seront obtenus que par une pédagogie fondée sur une psychologie, non la seule psychologie rationnelle, mais la psychologie fondée sur l'observation et sur l'expérimentation (6). Car d'abord le sujet à instruire, l'écolier, l'enfant, est mal connu de l'adulte; c'est le mot de Rousseau: "On ne connaît point l'enfance [...]". Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très sûrement vous ne les connaissez point" (7). L'enfant est trop différent de l'adulte pour que l'adulte le connaisse par référence à lui-même ou aux souvenirs fatalement déformés de son enfance. Quand on tente de s'observer soi-même, n'est-on pas sujet à fausser les faits observés ? Nous n'avons pas conscience de nos mécanismes mentaux, et notre tendance à les rationaliser altère l'observation courante. Voilà l'origine

(6) "Les questions de psychologie, de pédagogie, d'éducation ne se résolvent pas par des théories littéraires, mais par l'étude lente, patiente et minutieuse des faits... Observer et expérimenter, c'est la seule méthode qui puisse nous faire obtenir une parcelle de vérité." (A. Binet, cité p. 1 du Bulletin n° 4, Janvier 1968, de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, publication de l'Institut Pédagogique National.)

(7) J.-J. Rousseau, Emile, Préface. De même ceci: "Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants; nous n'entrons pas dans leurs idées, nous leur prêtons les nôtres; et, suivant toujours nos propres raisonnements, avec des chaînes de vérités nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête." (Ibidem, III.)

chez l'adulte cultivé de tant d'illusions sur les meilleures formes d'un enseignement du latin: celle qui lui fait tenir l'étymologie pour un cadre si naturel en vue de l'acquisition solide du vocabulaire, dont elle assure seulement à un moment ultérieur, la consolidation; celle qui fait d'un classement logique ou d'une histoire des formes la solution lumineuse du problème de leur acquisition par la mémoire et de leur assimilation; celle qui considère l'analyse minutieuse du texte latin comme la condition nécessaire et suffisante de la découverte de son sens; celle qui veut faire expliquer au débutant le latin en soi, alors que l'explication grammaticale dans l'enseignement élémentaire ne peut partir que de la langue maternelle, substrat devenu nécessaire de la pensée de l'enfant, aux formes de laquelle il attribue naturellement une valeur absolue: s'exprimer autrement, c'est s'exposer à n'être aucunement compris. Qu'on ne nous taxe pas de paradoxe: nous-même avouons avoir plus ou moins consciemment et plus ou moins longtemps nourri de telles illusions, qui ne se sont dissipées que devant l'observation attentive et l'expérience systématique. Ces observations, nous les avons exposées avec sincérité; ces expériences, nous les avons décrites telles qu'on peut les discuter, les refaire, et conclure comme nous, ou autrement que nous: notre véritable tâche de chercheur aura été moins de trouver peut être quelque chose que d'inciter d'autres à chercher aussi. Une connaissance vraie de l'élève jeune, et même de l'adulte, ne peut être le fruit que d'une psychologie qui fait sans cesse table rase des idées préconçues.

Une pédagogie fondée sur ces bases suscite, nous l'avons vu, la création d'un matériel approprié. Non pas qu'une pédagogie neuve et active soit définie par l'emploi d'un matériel: ce serait une vue simpliste et une impression superficielle. Mais elle fait éclater les cadres figés. Une pédagogie psychologique suit les lois de la psychologie: cela, des éducateurs dont les connaissances théoriques sont parfois médiocres, mais qui sont des pédagogues d'instinct (ce qui est un don rare, même parmi les enseignants de métier), le

font naturellement; ainsi une pédagogie vraie ne peut qu'obéir à ces grandes lois de la conduite (8) qui sont le fondement de l'école active. Est-il possible d'intégrer les principes de l'école active dans cet enseignement classique dont le latin est un élément si peu accordé apparemment avec l'intérêt, qui suscite l'activité et oriente la conduite ? Nous croyons avoir montré que oui. L'une des conséquences, c'est la participation de l'élève à la création de ses instruments de travail, ce qui suppose autre chose que le livre traditionnel et la leçon page à page; c'est aussi l'individualisation des tâches au rythme personnel de l'assimilation et de la réalisation par chacun (9), c'est donc pour le maître l'abandon du cours continu collectif souvent remplacé par le travail individuel, ou en équipe, ou dirigé, et la substitution aux compositions de compétition du contrôle des niveaux atteints par chaque sujet à son heure. Tout cela est possible. Mais les réalisations sont encore bien rares et incomplètes. Les obstacles sont l'absence d'une doctrine pédagogique sûre et le manque d'équipes de professeurs fortement conscients de la valeur d'une telle tâche. Ne nous étonnons pas: certaines tentatives brouillonnes ont jeté la suspicion sur ce qui peut se faire, et l'on a reculé devant l'échec évident dû à ces erreurs dont la pédagogie a pâti. Une vraie tentative suppose d'abord la formation d'une équipe parfaitement consciente de ses moyens et des risques courus.

Car on n'a pas le droit d'échouer en éducation. C'est-à-dire qu'on n'a pas plus le droit qu'en chirurgie ou en médecine

(8) L. Claparède, L'éducation fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 2^e édition, 1946. C'est dans le sens fonctionnel que nous entendons, dans ce qui suit, ce mot "intérêt" sur lequel, nous l'avons dit, tant d'erreurs sont commises. (Voir Chapitre III, note 153, p. 326.)

(9) Ici peut être introduit l'enseignement programmé. C'est une méthode d'assimilation; elle n'est pas nécessaire à une pédagogie active, mais elle peut s'y intégrer.

cine de risquer l'échec à la légère pour essayer une technique. Dans tout enseignement, un contrôle constant du rendement s'impose: nous venons en effet de parler d'épreuves fréquentes destinées à contrôler les niveaux atteints. Cette recherche du rendement, quelque peu négligée, avouons-le, dans l'enseignement traditionnel volontiers conservateur des formules "qui ont fait leurs preuves" et qui donnent bonne conscience, ne vient pas d'un souci lancinant de performance, mais elle naît du respect dû à la personne de l'élève, qui a droit à l'instruction promise et à toutes les garanties compatibles avec cette perpétuelle recherche créatrice qu'est la pédagogie. Or, justement, on l'a vu notamment dans l'étude que nous avons faite de l'assimilation de plusieurs règles de grammaire latine, ce rendement ne peut que s'élever quand on obéit aux lois d'une psychopédagogie sérieuse.

Mais ne s'agit-il ici que du latin ? Non, assurément. Notre recherche débouche nécessairement sur un ensemble. N'a-t-on pas vu combien de fois nous avons utilisé certaines études expérimentales sur l'enseignement des mathématiques ? Nous osons croire que les principes que nous avons dégagés çà et là seront reconnus applicables ailleurs que dans l'enseignement du latin. Ce que nous avons dit de l'acquisition d'un vocabulaire ou d'une morphologie, ou de la perception du sens d'un texte, ou de la construction d'une phrase, ne peut pas ne pas s'appliquer, mutatis mutandis, aux diverses langues étrangères couramment enseignées. Est-il trop ambitieux d'espérer qu'il y aura là un service rendu à la pédagogie générale ? C'est que l'élève n'est pas un apprenti latiniste juxtaposé à un apprenti mathématicien, plus ceci ou cela; il est une totalité organique, et on ne peut rien définir en lui qui ne mette en cause le tout.

INDEX ALPHABETIQUE
DES NOMS D'AUTEURS CITES

--7

Comme il est dit dans l' Avant-propos (p. 55), le travail présenté ici, fondé essentiellement sur des observations et des enquêtes personnelles, ne comporte pas de bibliographie à proprement parler, malgré le grand nombre des ouvrages et des articles publiés sur l'enseignement du latin (voir Avant-propos, p. 1, note 1). Mais ce travail contient de nombreuses citations d'auteurs dont les noms ont été relevés ici par ordre alphabétique; l'ouvrage ou l'article cité, quand il y a lieu, est ensuite indiqué, et les chiffres qui suivent sont les numéros des pages où l'on trouvera cette citation avec les références nécessaires. Nous nous abstenons toutefois de nous citer ici nous-même là où nous avons emprunté des exemples à nos propres ouvrages pour l'enseignement; nous ne relevons pas non plus évidemment les noms des auteurs latins ou français (par exemple Tacite, La Fontaine, Lhomond...), quand il ne s'agit que de textes, souvent remaniés, qui leur étaient empruntés en vue d'exercices scolaires, ou de l'emploi d'un mot; nous ne relevons pas non plus les renvois à certaines revues pédagogiques (Courrier de la recherche pédagogique, Cahiers pédagogiques, etc.) ou à des documents du Ministère de l'Éducation Nationale et d'autres organismes quand un nom d'auteur n'était pas indiqué.

Aebli H. Didactique pédagogique: 12, 286, 509, 555.

Alain. Cité par P. R. Bize, L'évolution psycho-somatique de l'enfant: 586.

Allard J. Grammaire grecque: 154. Les mots latins: 226, 229.

Andrault F. Grammaire grecque simple et complète: 605.

Ariès Ph. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime: 824, 888.

Augustin (Saint). Confessions: 974.

Aulu-Gelle. Cité p. 742.

Baillilly A. Les mots latins groupés d'après le sens: 223.

Balsan F. Etude méthodique du vocabulaire latin-français: 220.

Beaugrand J. Entretien particulier: 911.

Berthaut H. Gallus discens: 169, 388, 874.

Berthet G. Méthode latine et exercices illustrés: 571, 900.

Bertier G. L'Ecole des Roches: 554, 555.

Bézard J. Comment apprendre le latin à nos fils: 190, 210, 570, 587, 885, 893, 894, 901, 915. Etude élémentaire du latin: 190, 575. Les débuts du latin adaptés à l'enfance: 886.

Binet A. La mémoire des mots: 188, 357. L'étude expérimentale de l'intelligence: 561. Les idées modernes sur les enfants: 575, 882, 901. Cité par le Bulletin de l'Association internationale de Pédagogie expérimentale de langue française: 1005.

Bize P. R. L'évolution psycho-biologique de l'enfant: 579. L'évolution psycho-somatique de l'enfant: 586.

Blum (M^{me}). Rapport sur l'expérience d'enseignement programmé de la syntaxe latine en classe de Quatrième: 921, 990.

Bonboir (M^{lle}). XII^e Colloque international de l'Association internationale de Pédagogie expérimentale de langue française: 31.

Bonnardel R. Etude expérimentale d'un test de compréhension verbale: 429.

Bourdon B. Influence de l'âge sur la mémoire immédiate: 560.

Bourgeois A. Grammaire moyenne du latin: 221. Grammaire élémentaire du latin: 221.

Boutonier J. L'angoisse: 14.

Bréal H. Cité par A. Roufflet, Psychologie du langage et

- fautes de français: 221. Les mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie: 223.
- Brisson (M^{me}). Rapport sur l'expérience d'enseignement programmé de la syntaxe latine en classe de Quatrième: 921, 990.
- Brugot P. Précis de grammaire historique de la langue française: 252.
- Burney P. L'orthographe: 25.
- Burtin P.-N. Révision de la Grammaire latine de H. Petit-mangin: 254.
- Buswell. Travaux résumés par Woodworth, Psychologie expérimentale: 571.
- Carton I. Dans Pédagogie: 255.
- Charmot F. L'art de se former l'esprit et de réussir au baccalauréat: 586, 590.
- Charneau R. Dans Les Humanités: 769.
- Chateau J. La culture générale: 882, 900, 976.
- Chauffour J. Analyse: 606.
- Chevalier P. Cahier de vocabulaire des mots latins classés par famille: 220.
- Chmielniski: voir Evart-Chmielniski.
- Cicéron. De Oratore: 37.
- Claparède E. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: 15. L'éducation fonctionnelle: 869, 984, 1005. Cité p. 568 (note 135).
- Cohen M. Observations sur les dernières persistances du langage enfantin: 451.
- Couissin P. Dans L'Enseignement chrétien: 892.
- Coulombe V. Le latin vivant par la méthode naturelle: 569.
- Craecker (de) R. Les enfants intellectuellement doués: 614.
- Crouzet P. La version latine par la grammaire et la logique: 34, 552, 553. Grammaire latine simple et complète: 455, 474, 735, 816, 817. Méthode latine et exercices illustrés: 571, 900. Grammaire grecque simple et complète: 885.

- Debeauvais L. Vocabulaire gradué: 223. Exercices latins de Sixième: 256.
- Debesse-Arviset (M^{me}). Enquête sur la formation de la notion d'espace géographique: 391.
- Decroly O. Cité par Delacroix, dans L'enfant et le langage: 158.
- Delacroix H. Le langage et la pensée: 133, 145, 149, 496, 525, 575, 586, 607, 623, 624, 626, 629, 742-743, 794, 794, 872. L'enfant et le langage: 143, 149, 150. Les grandes formes de la vie mentale: 376.
- Delannoy J. Dans les Cahiers pédagogiques: 543.
- Delay J. Les dissolutions de la mémoire: 872.
- Deshayes. La méthode résurrectrice: 336, 336, 337.
- Ebbinghaus. Cité par Woodworth, Psychologie expérimentale: 166.
- Ernout A. Chronologie historique du latin: 251, 273, 273.
- Evart-Chmielniski L. Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets: 195, 223, 261, 333, 337, 338.
- Faguet L. Sur l'alexandrinisme: 883.
- Feder M. L'enseignement du grec: 473.
- Filloux G.-Cl. La mémoire: 300, 376.
- Flournoy Th. Dans L'Année Psychologique: 76, 141.
- Font A. Grammaire grecque simple et complète: 603.
- Forestier H. Dans la Revue nouvelle: 31.
- Frissette D. Dans la revue L'École: 346.
- Freud S. Abrégé de psychanalyse: 32, 163.
- Guth. Travaux cités par Woodworth, Psychologie expérimentale: 371.
- Gal A. Sondage d'aptitude au latin: 908.
- Gautreau M. Grammaire latine: 373, 775, 795.
- Georgin R. Gallus discens: 160, 388, 874. Manuel grec: 492. Attribut ou complément? 625.

Glatigny M. Nouveau sondage des connaissances grammaticales des élèves qui entrent en Sixième, sa valeur pour l'orientation vers le latin: 902.

Guéhenno J. Article dans Paris-Presse: 904.

Guillaume P. Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant: 132, 579. La formation des habitudes: 191, 575, 387, 459, 522, 559, 577, 589, 984? La Psychologie de la Forme: 224, 394, 470, 470, 495, 565, 577. Le souvenir latent des noms propres: 382. Cité dans L'Ecole Nouvelle Française: 708. Entretiens particuliers: 11, 27, 185, 188, 359, 555, 757, 825.

Guillemin A.-M. Entretien particulier: 159, 565.

Guiraud P. La grammaire: 612.

Hale W.-G. L'art de lire le latin: 572.

Hémery C. Arithmétique et géométrie: 425.

Henri V. Education de la mémoire: 186. La mémoire des mots: 188, 567.

Herman J. Le latin vulgaire: 558, 570.

Millard J. Tableau des verbes grecs irréguliers: 224.

Hubert R. La croissance mentale: 46, 186.

James W. Cité par Woodworth, Psychologie expérimentale 382 (note 152).

Jasson (Mlle). Rencontre pédagogique: 57.

Jespersen (les jumeaux de). Cas voisin cité: 148.

Johannot L. Le raisonnement mathématique de l'adolescent: 133, 135, 511, 539, 562, 848.

Jost. Cité par Woodworth, Psychologie expérimentale: 382 (note 152).

Jourdan. Dans Leçons de psychologie de l'enfant: 560.

Judd. Travaux résumés par Woodworth, Psychologie expérimentale: 571.

Reelhoff J. Traduction de W.-G. Hale, L'art de lire le latin: 572.

Röhler. Expériences citées: 575 (note 141).

Ralanne A. Vocabulaire technique et critique de la philosophie: 984.

Ralanne Th. Vocabulaire latin: 192.

Rarguier des Bancelis J. Note sur les variations de la mémoire au cours de la journée: 381.

Rarrasquet J. Textes gradués latins-français: 121. Dans la revue Pédagogie: 253.

Ravarenne M. Voulez-vous que vos enfants soient de bons élèves ? 480.

Lebossé G. Arithmétique et géométrie: 425.

Legouvé L. Les pères et les enfants au XIX^e siècle: 54.
La lecture en famille: 567, 564. Une élève de seize ans: 579.

Lemaître J. Anna Soror: 975. Contre l'enseignement du latin, etc.: 995.

Léopold W. F. Le langage enfantin: 849.

Le Roy L. La logique de l'invention: 496.

Lézine I. Traduction de L. S. Woodworth, Psychologie expérimentale: 166, etc. (voir Woodworth).

Luguet G.-H. Les dessins d'un enfant: 4.

Malingrey A.-E. Saynètes composées en latin: 851.

Malot H. Sans famille: 517.

Margueritte P. et v. Poum: 451.

Marouzeau J. Dix années de bibliographie classique: 1.
L'année philologique: 1. Introduction au latin: 129, 253. L'ordre des mots en latin: 455. Dans la Revue des Etudes latines: 216, 512, 513.

Massicault J. Recueil gradué de versions latines: 400.

Mathy M. vocabulaire de base du latin: 152.

Meillet A. Aperçu d'une histoire de la langue grecque: 76.

Meillet J., A quel âge convient-il d'aborder l'étude du latin ? 904.

- Mendousse P. L'âme de l'adolescent: 887.
- Mialaret G. Publication d'études de pédagogie expérimentale sur l'enseignement des mathématiques: 425, 566.
- Montaigne. Essais: 150.
- Most W. G. Le latin vivant par la méthode naturelle: 569.
- Moufflet A. Psychologie du langage et fautes de français: 221.
- Noyé B. Grammaire latine rationnelle et pratique: 131.
- Niedermann M. Phonétique historique du latin: 248.
- Ombredane A. Traduction de R. S. Woodworth, Psychologie expérimentale: 166, etc. (voir Woodworth).
- Pagot Ch. Le latin par la joie: 257, 547.
- Parieu (de) E. Considérations sur l'histoire du Second Empire et la situation actuelle de la France: 384.
- Passard F.-X. La pratique de la Ratio studiorum pour les collèges: 882.
- Paulhan F. Psychologie de l'invention: 425.
- Perret J. Latin et culture: 490, 547. Sur l'accusatif latin: 527.
- Perrin A. Les mots latins: 226, 229.
- Petitmangin H. Grammaire latine: 121, 251, 254, 264, 816, 816, 816, 817. Exercices latins de Sixième: 121, 257, 255, 293, 401. Exercices latins de Cinquième: 404, 576, 755. Versions latines commentées: 399, 400, 550, 555.
- Piaget J. La représentation du monde chez l'enfant: 42, 42, 42, 127. Le jugement moral chez l'enfant: 47, 137. Le langage et la pensée chez l'enfant: 53, 125, 126, 429, 439, 439, 440, 441. Psychologie de l'intelligence: 526, 555.
- Pichon E. Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent: 14.

- Piéron H. Traité de psychologie appliquée: 230, 331.
Le développement mental de l'intelligence: 314. *Vocabulaire de la psychologie: 338*
- Pitollet C. Le latin et la démocratie: 399.
- Pitau A. Révision de la Grammaire latine de Petitmangin:
254. L'enseignement des bases du latin: 390.
- Pradines M. Traité de psychologie générale: 381.
- Ragon E. Grammaire latine: 254, 264, 670. Grammaire grecque: 356, 368, 670. Tableau des verbes irréguliers de la langue attique: 224. Chrestomathie grecque: 229.
- Ranbaud M. Les mots latins: 228, 229.
- Reinach S. Grammaire latine: 254, 263, 686, 736.
- Révil J. Vercingétorix de César: 881.
- Rey A. Etude des insuffisances psychologiques: 339, 324, 333.
- Roller S. Dans Le Courrier de la Recherche pédagogique: 342, 336. Un test d'orthographe grammaticale: 20, 339.
- Ronjat J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue: 83, 149, 742, 796, 864.
- Rostand L. Déclinaison de rosa dans Chantecler: 299.
- Rouillac J. Analyse: 606.
- Rousseau J.-J. Emile: 925, 1003.
- Rousselet M. L'enseignement du latin: 35. Grammaire moyenne du latin: 221. Grammaire élémentaire du latin: 221.
- Sarrailh. Cité dans L'Éducation nationale: 389.
- Schumann R. Conseils aux jeunes musiciens: 10.
- Selz. Cité par R. Verbist, dans L'enseignement des mathématiques: 425.
- Simon J. Psychopédagogie de l'orthographe: 2, 254.
- Skemp R. La psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement de la mathématique: 315.
- Thévenot G. Textes gradués pour la version latine: 400.
- Trocme H. Journal de l'École des Roches: 354.

- Valton A. Un essai de latin en Sixième: 817, 824.
- Verbist R. Dans L'enseignement des mathématiques: 425, 566.
- Verdier R. L. L'observation, recherche des aptitudes en cycle d'observation: 900.
- Voltaire. Dictionnaire philosophique: 895+b.
- Vouaux L. Les Actes de Paul et ses lettres apocryphes: 841.
- Wall M. D. Dans Le Courrier de la Recherche pédagogique: 990.
- Wallon H. La psychologie appliquée: 7. Principes de psychologie appliquée: 11, 56. Psychologie pathologique: 65, 580, 580. Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets: 195, 225, 261, 565, 567, 568. Les origines de la pensée chez l'enfant: 42, 62, 72, 92, 128, 195, 208, 525, 573, 428, 471. Dans le Journal de Psychologie: 628. Exposé oral: 426, 515. Entretien particulier: 46.
- Wilbois J. Rapport sur l'examen de fin de troisième dans l'enseignement libre: 440.
- Woerkon (Van). Dans le Journal de Psychologie: 742.
- Woodworth R. S. Psychologie expérimentale: 166, 184, 195, 564, 582, 587, 459, 571, 589, 651.
- Yrondelle A. La version latine au baccalauréat: 599.
- Zazzo R. Préface de la Psychopédagogie de l'orthographe de J. Simon: 2.

INDEX ALPHABETIQUE
DES PRINCIPALES QUESTIONS PEDAGOGIQUES TRAITEES

Cet Index a été composé principalement à l'intention des professeurs désireux de retrouver rapidement dans le corps de l'ouvrage certains points de pédagogie pratique. *(les renvois sont faits aux pages de l'ouvrage.)*

- Accord. a) En français. Le verbe et son sujet: 18-26. Le participe passé: 682-683. - b) En latin. Accord de l'attribut (nom ou adjectif): 642-651, 677. Accord de l'adjectif épithète: 672-676. Accord du verbe: 678, 679-680. Accord du relatif: 684-686.
- Adjectif. Son analyse: 643-644. Accord: 672-676. Adjectif verbal substitué au gérondif: 655, 656.
- Age. Influence de l'âge sur le sentiment de ~~la~~ nécessité de certaines règles: 96-99; sur la connaissance du vocabulaire: 444-447; sur l'interprétation d'un texte latin: 463-464. L'âge d'une option pour le latin: 902-906. Age moyen d'admission en Sixième: 906-907. L'âge en Quatrième: 906-907.
- Analyse. Enseignement de l'analyse: 130-132, 260-261, 746. Analyse des fonctions des mots: 610 et ss. Les mauvais critères d'une analyse des fonctions des mots, soit la place des mots: 612-615, la ponctuation: 615-616, la présence ou l'absence de certains mots- outils grammaticaux: 612-622. Quand l'analyse devient un pur étiquetage: 625-626, 634. Une épreuve d'analyse à l'admission en Sixième: 906-911. Analyse des propositions: 593-604, 609. L'analyse inexacte du texte globalement compris (syncrétisme): 592-609, 656-657. Analyse par l'élève des formes de la conjugaison: 303-309; efficacité de cette analyse pour leur traduction: 309-312. Rôle de l'analyse pour la découverte du sens en version latine: 515-517, 554-555. Comment l'élève applique l'analyse prescrite en version: 541-545. Analyse et intuition en version: 554-559, 556, 568. Rapport en version entre analyse et traduction: 559-562. L'analyse en thème: 745.

Anticipation. L'anticipation et l'adaptation: 522-523, 573.
Aptitude. L'aptitude au latin: 13, 900-903. Aptitude et capacité: 998.

Attribut. La notion d'attribut: 634. Insuffisance de la notion d'attribut faute d'une forme propre: 645. L'analyse de l'attribut et le "verbe d'état" occasionnel: 648-650. Le nom attribut et l'adjectif attribut: 643-644, 650-651.

Baccalauréat. Son évolution: 894 - 895 a. Conséquence pour le latin de la suppression de la première partie du baccalauréat: 1001-1002.

Capacité. A distinguer d'aptitude: 998.

Cas latins. L'enfant peut-il découvrir la valeur des déclinaisons casuelles ? 99-122. - Etude morphologique. Les noms des cas: 253-254. La traduction des cas: 254-261. Comment il convient de lier les cas d'un même système: 262. L'ordre dans lequel les cas sont énoncés: 263-264. L'inégale difficulté morphologique des cas et des déclinaisons: 264-275. - Syntaxe. Valeur des cas: 667-670, 678.

Causalité. L'analyse du rapport de causalité exprimé au moyen d'une causale et d'une consécutive: 600-604.

Classes. Enseignement du latin en Sixième: 911-935; en Cinquième: 935-945; en Quatrième et en Troisième: 944-975; en Seconde et en Première: 970-974, 977-981. Est-il nécessaire qu'il y ait des classes ? 935.

Comparaison. Construction du second terme de comparaison: 652-656.

Complément d'attribution: 630. Complément circonstanciel: 656-657. Complément de lieu: 657-668.

Complétives. Proposition infinitive: 606-696. Autres complétives: 696-708.

Confusions. a) Vocabulaire. Etude des confusions dans la traduction de mots appris: 190-213, 760-761, 860. Facteurs de confusion et variation avec l'âge de l'importance relative de ces facteurs: 204-211. Sens dans lequel les confusions en vocabulaire latin (etc.) se produisent davantage:

212. Comment on évite de provoquer des confusions: 387-389. - b) Morphologie latine. Confusion de désinences casuelles: 271-274. Confusion entre formes de la conjugaison: 308-309, 318, 320-329, 330-339.

Conjugaison. L'assimilation des formes: 290-358. Quelles formes de la conjugaison latine sont le plus aisément assimilées: 330-333. Quels modèles de conjugaison sont plus faciles: 339-340. L'étude simultanée de plusieurs modèles: 340-342. Les conjugaisons dites irrégulières: 348-356. Comparaison de la traduction en thème des formes nominales et des formes verbales: 357-358. Peut-on apprendre simultanément déclinaisons et conjugaisons ? 237.

Construction. En version latine: 542, 557.

Contresens. Définition et mécanisme: 472-491, 525-528. Son élimination: 491-497, 527-530. Comment l'élève peut refuser le sens vrai: 482, 520-521.

Corrélations. La recherche de corrélations: 10-12. Corrélation entre épreuves de fin de Sixième et de fin de Cinquième: 941-943.

Déclinaison. Le débutant devant la flexion nominale: 99-122, 253-275. La flexion nominale vue par l'élève avancé: 978. La déclinaison d'expressions complexes: 275-290. Comparaison entre la traduction en thème des formes nominales et des formes verbales: 357-358. Conditions d'un examen portant sur la déclinaison: 265, 288. Peut-on apprendre simultanément déclinaisons et conjugaisons? 237.

Dictionnaire. L'usage du dictionnaire latin: (158-161, 747, 980. ^{15,}

Echec. Intérêt de l'observation des échecs: 29-32.

Emulation. Exemple d'un procédé d'émulation: 958-959.

Enquête. Définition: 6. L'enquête par la "méthode clinique": 42.

Equipe. Le travail en équipe: 949-957. La version latine en équipe: 573-574, 953. Le thème en équipe: 954-955, 956-957.

Etymologie. L'étymologie, cadre d'une étude du vocabulaire latin: 220-223, 391-392, 979. Emploi de l'étymologie dans l'interprétation du sens en version: 550, 552-553.

Examen. Nécessité de la sanction d'un examen: 1001-1002.

Exception. Le sens du mot est mal perçu: 72. L'exception en déclinaison: 270-271, 274. L'exception en conjugaison: 348-356.

Exemple. L'exemple et la règle: 17. Exemples-types: 17.

Expérience, expérimentation. Définition: 5. S'il est permis d'expérimenter: 13-15. Caractère irréalisable des strictes conditions de l'expérimentation dans certains cas: 952-953.

Expression en latin. Obstacles et réalisations: 837-845. Comparaison de l'expression de l'élève en latin et du langage de l'enfant: 845-871.

Fabulation. Définition: 43.

Familier. Le nouveau ramené au familier: 188.

Fautes. Valeur pédagogique de l'observation des fautes commises: 29-31. Signification des fautes en morphologie: 249-251. Analyse des fautes dans la déclinaison des noms: 269-274. Analyse des fautes dans la traduction des formes de la conjugaison: 312-339.

Fréquence. Rôle des indices de fréquence des mots pour l'étude du vocabulaire latin: 226-228, 229-230.

Futur. Assimilation des formes du futur de l'indicatif: 342-347.

Genre. Le genre neutre: 268-269, 272, 286. Le genre dans l'expression complexe déclinée: 280-288.

Gérondif. Substitution de l'adjectif verbal au gérondif: 653.

Grammaire. Comment l'enfant conçoit la grammaire: 40-139.

Le symbolisme grammatical: 132. Les abus dans la subtilité grammaticale: 622-626. Insuffisances de la nomenclature grammaticale: 631.

Grec. L'option pour le grec en seconde: 976-977, 1001. On risque de manquer d'hellénistes: 1002.

Horaire. L'horaire actuel du latin: 879-880; l'horaire ancien: 883. La contrainte antipédagogique des horaires: 927.

Imitation. Le thème d'imitation: 751, 790-793.

Intuition. L'intuition dans l'intelligence d'un texte en langue étrangère: 455. Intuition et analyse en version: 534-539, 556, 568.

Jugement moral. Sa formation: 139.

Langage. Comment l'enfant se crée un langage: 147-148.

La ~~La~~ première conjugaison de l'enfant: 293. Les personnes dans le langage de l'enfant: 329-330, ⁸⁵³⁻⁸⁵⁴ Découverte du sens de mots français nouveaux: 443-454. Langage de l'enfant: 849-858; comparaison des caractères du thème avec ceux du langage enfantin: 858-871.

Langue étrangère. Comment l'enfant conçoit l'existence des langues étrangères: 76-90. Mémoire du vocabulaire latin, grec, allemand, anglais, espagnol: 175-182.

Latin. La place du latin dans l'enseignement du second degré autrefois et aujourd'hui: 878 - 895 a, 987-988.

L'option pour le latin: 895 b - 897, 899, 902-906, 944, 997-1002. Place du latin dans les intérêts des élèves: 897-898. Source naturelle d'un intérêt pour le latin: 925-926, 985. Le débat sur l'utilité du latin: 995-996.

Matériel pédagogique. Le livre scolaire: 133-134, 914. Que l'élève participe à la création de ses instruments de travail: 914-916. Les cartons de vocabulaire: 178.

Pédagogie nouvelle et matériel nouveau: 1004-1005.

Mémoire. L'acquisition du vocabulaire latin: 140-231. L'ac-

quisition de la morphologie latine: 232-358. Etude psychopédagogique de la fonction mnémique mettant en évidence le caractère structuré du souvenir: 358-373; application à l'acquisition d'un vocabulaire: 373-375. La récitation par coeur peut être inutilisable: 376-380. Existence et rôle d'un schéma dans l'évocation du souvenir et caractère actif de la mémoire: 381-386. Mémoire et intelligence: 389-395.

Méthode. Il est difficile de juger une méthode: 981-982.

Méthode naturelle d'acquisition d'une langue: 149. Les "méthodes actives": 982-984. Méthode active et enseignement du latin: 985-991.

Mode. Emploi des modes et des temps en français: 295-298; en latin: 299-302; en grec: 302-304. Comment l'élève détermine le mode exprimé par une forme de la conjugaison: 305-309, 319. Les fautes portant réellement ou apparemment sur le mode dans la traduction des formes de la conjugaison: 317-319, 330-333. Synthèse des valeurs du subjonctif latin: 978.

Morphologie. Complexité des formes à assimiler: 235-236.

Peut-on apprendre simultanément déclinaison et conjugaison? 236-239. La fausse coupe entre radical et terminaison: 240-242; élargissement du mot: 242-247; rétrécissement du mot: 247-249.

Mot. Les premiers mots de l'enfant: 143-145. Plurivalence du mot: 157-158, 163-165. Voir vocabulaire.

Narration. Comment les élèves rédigent en latin: 839-845.

Néologisme. Dans le vocabulaire de l'enfant: 146, 148.

Niveau. Constitution d'épreuves de niveau: 927-929.

Application suivie: 937-940; signification pour l'avenir: 940-943. Classe et niveau: 935.

Nominatif. Cas du sujet: 636-642. Cas de l'attribut du sujet: 642-651.

Notation. Echelle de notation et recherche de sincérité et d'objectivité: 929-935. La "moyenne": 930.

L'absence de signification de la moyenne arithmétique des notes obtenues: 929, 936.

Nouveau. Le nouveau ramené au familier: 188.

Objet/ Le complément d'objet: 132, 626-634.

Observation. Définition: 4. L'absence ordinaire d'observations rigoureuses dans la littérature pédagogique: 33-35.

Ordre des mots. a) en français. Le sujet postposé: 638-639.

Accord du verbe avec le sujet postposé: 23-28. La place du mot et sa fonction: 612-615. - b) en latin. L'enfant devant la mobilité des mots latins grâce à l'emploi des désinences casuelles: 107-121. L'élève ne voit pas l'ordre des mots en latin ou en grec: 455-457. L'ordre des mots dans la phrase latine met obstacle au jeu de l'intuition: 455, 457-461.

Orientation. Enseignement classique ou non: 997-1001.

Orthographe. L'accord du verbe avec son sujet: 18-28.

L'épreuve d'orthographe: 907.

Paradigmes. Le choix d'un paradigme: 251-252, 339.

Pédagogie. La littérature pédagogique: 37-38. Critère d'une pédagogie: 981-982. Nocivité des mauvaises habitudes premières: 8, 254-261. L'utilisation pédagogique de l'interprétation psychologique: 7. L'enseignement du latin pratiqué de classe en classe: 900-981. L'individualisation du rythme des acquisition et de la nature des tâches scolaires: 921-925, 947, 1005. Pédagogie active: 982-991, 1005. Le travail en équipe: 573-574, 949-957. Une pédagogie fondée sur une psychologie: 1003-1006.

Perception. La perception: 427-429. L'intelligence d'un texte ramenée à un phénomène de perception: 429.

Personnes. Emploi des personnes de la conjugaison française et latine: 294, 298-299. Les confusions des personnes dans la traduction des formes verbales obéissent à des lois: 321-329.

Programme. Le programme imposé: 917-918. Enseignement programmé: 989-990, 1005.

Pronoms. Valeur du pronom personnel dans le langage de l'enfant: 329-330, 853-854.

Prononciation du latin. Expérience sur les avantages pratiques d'une prononciation: 15-17.

Proposition. Analyse des propositions: 595-604. La proposition infinitive latine: 686-696. Autres propositions complétives latines: 696-708. Circonstancielle causale: 709-711 ; causale et consécutive: 600-604.

Proverbes/ L'explication des proverbes par l'enfant: 429-440.

Questions. Questions posées en latin sur un texte expliqué (appris ou non par coeur); caractère des réponses: 829-837. Emploi de questions en analyse pour dégager les fonctions: 610-611, 637, 641.

Récitation de textes latins. Caractères de la reproduction du texte: 825-829.

Règles de grammaire. Comment l'enfant conçoit la règle (origine, valeur, évolution, etc.): 40-139. Le réalisme enfantin: 122-123. Préférence de l'enfant pour la règle arbitraire: 128-130. "Loi de la règle": 135-136. Cas où la règle est inutile: 682. Comment sont assimilées les règles de la syntaxe latine: 733-740. La règle et l'exemple: 17-18.

Rime. L'accord par rime: 675-676.

Routine. Valeur et faiblesse: 2, 37.

Stabilité. L'enfant a besoin de stabilité: 128-130.

Sujet/ Comment l'enfant reconnaît le sujet du verbe: 636. Sujet et agent: 638. Le sujet postposé en français: 637-642. Le sujet serait plus souvent postposé en français qu'en latin: 638-639.

Synchrétisme. Faits de synchrétisme dans l'analyse des mots: 592-595; dans celle du complément de lieu: 659-664; dans celle des propositions: 595-600. Cause et conséquence confondues: 600-604.

Syntaxe. Syntaxe d'accord: 672-686. Syntaxe des subordonnées complétives: 686-708. Syntaxe des causales: 709-711. Syntaxe du réfléchi: 712-732.

Tableaux. Tableaux de conjugaison: 304-305, 337. Tableaux de déclinaison et de conjugaison: 915-916.

Tâtonnement. En analyse: 621. L'orientation du tâtonnement en version: 531-532.

Temps. Complément de temps: 636-637. Emploi des temps et des modes en français: 295-298; en latin: 299-302; en grec: 302-304. Comment l'élève détermine le temps exprimé par une forme de la conjugaison: 305-309, 319. Les confusions portant sur le temps dans la traduction des formes de la conjugaison: 333-339. Assimilation des formes du futur de l'indicatif en latin: 342-347.

Textes latins. Quels textes sont davantage goûtés, et pourquoi: 960-975. Nécessité de composer des textes pour débutants: 576.

Thème. L'opération du thème n'est pas le retournement de celle de la version: 585-586, 793. Préférence de l'élève pour le thème ou pour la version: 586-589. Comment les élèves font un thème: (observations à tous les niveaux): 742-777, 794-824. rhème d'imitation: 751, 790-793. Thème en équipe: 954-955, 956-957. Statistique des fautes dans le thème: 777-782; cas où la traduction fournit un sens différent de celui du texte donné à traduire: 672. La langue dans lequel est présenté le texte à traduire joue le rôle d'infrastructure: 782-790. Comparaison des caractères du thème avec ceux du langage enfantin: 858-871. Valeur du thème latin: 872-876.

Traduction. Voir Thème et Version. Valeur limitée de l'usage des traductions comparé à la lecture des textes originaux: 996.

Version. Préférence de l'élève pour le thème ou pour la version: 586-589. L'opération du thème n'est pas le retournement de celle de la version: 585-586, 793. Comment les élèves font une version latine (observations à tous les niveaux): 396-426. Perception directe du sens d'un texte: 441-442, 504-505. L'interprétation progressive du texte entendu trois ou quatre fois: 462-514. Le schéma directeur: 522-527. Les méthodes préconisées pour la version latine: 532-573. La version en équipe: 573-574, 953. Cas où le texte de version est hors de la portée des élèves: 526, 574-577. La traduction inintelligible d'un texte compris, la traduction réussie sans que le texte soit compris: 578-582. Valeur de la version latine: 514-515. La version comme épreuve d'un examen final: 980-981; son insuffisance comme épreuve d'un examen élémentaire: 534.

Vocabulaire. a) Langue maternelle. Comment l'enfant se crée des mots: 146-147. Découverte par l'enfant du sens de mots nouveaux: 443-454. - b) Langues étrangères. Caractères du vocabulaire latin classique: 150-157. Nature des mots latins les plus aisément retenus: 214-217. Distinguer vocabulaire initial et vocabulaire de base: 918-919. La "pente" dans la traduction des mots appris latins, grecs, allemands, anglais, espagnols: 166-189, 213. Les confusions sur le sens des mots appris: 190-213, 760-761. Méthodes préconisées pour l'enseignement du vocabulaire et inconvénients inhérents à chacune d'elles: 218-225. Le vocabulaire est retenu par l'usage qu'on en fait: 225-231.

TABLE DES MATIERES

	Pages
AVANT-PROPOS	
Objet et méthode	1
CHAPITRE I. - Le sentiment de l'enfant sur les lois grammaticales du langage.	40
§ 1. Mode d'enquête: p. 40.	
§ 2. L'enquête: p. 48.	
§ 3. La signification pour l'enfant des désinences casuelles latines: p. 99.	
§ 4. Le réalisme enfantin et l'enseignement de la grammaire: p. 122.	
CHAPITRE II. - Etude de la fonction mnésique dans l'enseignement élémentaire du latin: l'acquisition du vocabulaire.	140
§ 1. L'acquisition d'un vocabulaire: p. 141.	
§ 2. L'association des mots latins à des mots français: p. 162.	
§ 3. Les confusions: p. 190.	
§ 4. Conclusions pédagogiques: p. 214.	
CHAPITRE III. - Etude de la fonction mnésique dans l'enseignement élémentaire du latin (suite): l'acquisition de la morphologie latine.	232
§ 1. Généralités sur l'acquisition des flexions nominales et verbales: p. 234.	
§ 2. La déclinaison: p. 253.	
§ 3. La conjugaison: p. 290.	
§ 4. L'utilisation pédagogique de la fonction mnésique: p. 338.	
CHAPITRE IV. - La découverte du sens en version latine.	396
§ 1. Comment les élèves font une version latine: p. 398.	

§ 2. Observations et expériences sur l'interprétation des images, des mots, des phrases: p. 427.

§ 3. Observations et expériences sur l'interprétation de textes latins: p. 462.

§ 4. A la recherche d'une pédagogie de la version latine: p. 515.

CHAPITRE V. - Aspect grammatical du thème latin. 584

§ 1. Le thème de l'écopier: l'analyse: p. 585.

§ 2. Le thème de l'écopier: étude de l'application de quelques règles de syntaxe dans la traduction: p. 635.

CHAPITRE VI. - Le thème latin (suite): la traduction, l'expression en latin. 741

§ 1. Comment l'élève traduit et passe du français au latin: p. 742.

§ 2. Nature du thème: p. 793.

§ 3. Comment l'élève s'exprime en latin: p. 824.

§ 4. L'expression de l'élève en latin et le langage de l'enfant: p. 845.

CHAPITRE VII. - Pédagogie du latin. 877

§ 1. Place du latin dans l'enseignement du second degré: p. 878.

§ 2. De classe en classe: les problèmes; recherche de solutions: p. 900.

§ 3. Pour un enseignement rénové du latin: p. 981.

CONCLUSION. 995

INDEX ALPHABETIQUE DES NOMS D'AUTEURS CITES. 1007

INDEX ALPHABETIQUE DES PRINCIPALES QUESTIONS
PEDAGOGIQUES TRAITÉES. 1016

V U
et PERMIS D'IMPRIMER

Le 18 Juillet 1968,

Pour le Doyen de la Faculté des Lettres
et Sciences Humaines
de l'Université de Paris (Sorbonne)

R. LAS VERGNAS.

